PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DA PARAÍBA

GOVERNO DA PARAÍBA

Ricardo Vieira Coutinho
Governador

Ana Lígia Costa Feliciano
Vice-Governadora

Secretaria de Estado da Educação da Paraíba

Aléssio Trindade de Barros
Secretário de Estado da Educação

José Arthur Viana Teixeira
Secretário Executivo de Administração, Suprimentos e Logística da Educação

UNDIME PB

União dos Dirigentes Municipais de Educação

Iolanda Barbosa da Silva
Presidente da UNDIME/PB

Comissão Estadual de Implementação da Base Nacional Comum Curricular

- Comitê Gestor:

Robson Rubenilson dos Santos Ferreira
Coordenador Estadual - CONSED
Gerente Executivo de Ensino Médio - SEE Paraíba

Rilma Suely Souza Melo
Coordenadora Estadual - UNDIME

Daniel Saraiva Canabrava
Analista de Gestão ProBNCC - SEE Paraíba

Uilma Mendes Medeiros
Articuladora do Regime de Colaboração - UNDIME

- Coordenadoras de Etapa:

Fernanda de Lourdes Almeida Leal
Coordenadora de Etapa - Educação Infantil

Fabiana Ramos
Coordenadora de Etapa - Ensino Fundamental (Anos Iniciais)

Jeanne Medeiros Dantas Fernandes
Coordenadora de Etapa - Ensino Fundamental (Anos Finais)

- Redatores:

Educação Infantil:

Francineide Ribeiro Viana Santos

Gracina Pontes Barbosa

Mônica Rogéria de Souza Maciel

Língua Portuguesa:

Daniele Ferreira Ribeiro

Francineide Ferreira de Morais

Rosilandia Flávia de Lima Ramos

Arte:

Liliane Alves de Sousa

José Getúlio Martins Júnior

Educação Física:

Ivan Ricardo de Barros Pires

Dione Assis Souza

Língua Inglesa:

Anne Franciare Araújo de Queiroz

Jessica Kelly Sousa Ferreira

Matemática:

Reinaldo de Luna Freire

João Batista Meireles de Melo

Maria do Amparo dos Santos

História:

Thiago Luis Cavalcanti Calábria

Halisson Seabra Cardoso

Geografia:

Caio Américo Pereira de Almeida

Dilsom Barros da Silva

Ciências da natureza:

Izabelly Dutra Fernandes

Luis Victor dos Santos Lima

Gêusa Maria Avelino Pereira

Ensino Religioso:

Lusival Antonio Barcellos

Maria José Torres Holmes

Daniel Lelis

- Articuladoras dos Conselhos:

Maria Conceição Silva Lima - UNCME

Heliene Mota Pereira - CEE

Míriam Gomes Nascimento - CEE

- Colaboradores:

Educação Especial:

Ana Cristina De Almeida Cavalcante Bastos
Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência – FUNAD
Sandra Verônica Leite Ramalho
Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência – FUNAD
Alseni Maria da Silva
Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP)
Ana Maria Ferreira Gomes
Secretaria Municipal de Educação de Belém-PB
Eurézia de Sousa Pereira
Rede Estadual Paraíba
Lenice Carneiro Leal
Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas Com Surdez (CAS)

Educação de Jovens e Adultos - EJA:

Alena Souza de Melo
Auricelio Oliveira de Almeida
Célia Varela Bezerra
Claudete Gomes dos Santos
Denize Barros de Cantalice
Francineide Pereira Vieira
Guilherme Antônio Ferreira
Laryssa Abílio
Manoel Agripino de Oliveira
Mara de Oliveira
Maria da Penha da Silva Araújo
Maria Dedice Ramos Tomaz
Maria Edineide P. Albuquerque
Maria Edineide Pedroso de Albuquerque
Maria Oliveira de Morais
Maria Rozário Bezerra da Silva

Regina Cel Delfino da Silva
Sandra Monteiro
Vera Lucia F. de Lima Barros

Educação Quilombola:

Lúcia de Fátima Júlio
Maria das Dores da Silva Lima
Luciene Tavares da Silva Lima

Educação Infantil:

Crisliane Boito
Unidade Acadêmica de Educação Infantil / UFCG.
Maria Betania Barbosa da Silva Lima
Unidade Acadêmica de Educação Infantil/UFCG
Kátia Patrício Benevides Campos
Unidade Acadêmica de Educação/UFCG
Saimonton Tinôco da Silva
Departamento de Ciências Fundamentais e Sociais do Centro de Ciências Agrárias /UFPB
José Alberto Silva
Rede Municipal de João Pessoa
Maria da Conceição Pereira Ferreira Alves
Rede Municipal de João Pessoa
Waldenira Carvalho de Almeida Montenegro
Rede Municipal de João Pessoa
Simone de Fátima Alves Mendes
Rede Municipal de João Pessoa
Roselliny Silva de Araujo
Rede Municipal de João Pessoa
Edvanda Nicácio Souto de Souza
Rede Municipal de Guarabira
Rubeny Ramalho Santos
Rede Municipal de Guarabira
Genes Duarte Ribeiro
Rede Municipal de Guarabira
Márcia Belino
Rede Municipal de Guarabira
Jaqueline Costa Santos Lucena
Marcela Borges Lucas de Araújo
Maria Goretti Pessoa da Silva
Adilia Uchoa de Lima
Iara Amorim Leoncio

Monica Arruda da Silva
Vladia Maria Eulália Raposo Freire Pires

Arte:

Débora Pacioni Zambon
Dr. Robson Xavier da Costa
UFPB
Ma. Juliana Costa Ribeiro
UFPB

Língua Inglesa:

Carolina Araújo Rodrigues
Rede Estadual de Ensino
Anderlane Fernandes de Lima
Marcelo de Sales Cavalcante
Rede Estadual de Ensino

Matemática:

Janeide Firmino Cavalcanti Soares
Rede Privada, Município de João Pessoa
João Freitas Da Silva Filho
Rede Estadual, Município de Campina Grande
Mailson Alves Farias
Rede Estadual, Município de Santa Rita
Osmair Melo Da Silva
Rede Estadual, Município de Santa Rita
Vanessa Gonçalves Lyra
Rede Privada, Município de João Pessoa

- Demais Colaboradores:

Roziane Ribeiro Marinho
Universidade Federal de Campina Grande

Valmir Herbert Barbosa Gomes
Secretaria de Estado da Educação da Paraíba

Sumário

1. APRESENTAÇÃO 10
2. TRAJETÓRIA DA PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DA PARAÍBA 12
2.1 Currículo e práticas educativas para a diversidade 15
2.2 Sujeitos e direitos de aprendizagem 16
2.3 A aprendizagem e avaliação na escola 17
3. EDUCAÇÃO INFANTIL 19
3.1 Introdução 20
3.2 Marco regulatório: avanços na educação infantil 21
3.3 Princípios fundamentais 23
3.3.1 A criança como centro do planejamento curricular 23
3.3.2 As crianças da paraíba: populações e identidade 24
3.4 Os direitos de aprendizagem e a bncc da educação infantil 33
3.4.1 Conviver 34
3.4.2 Brincar 34
3.4.3 Participar 36
3.4.4 Explorar 36
3.4.5 Expressar 37
3.4.6 Conhecer-se 38
3.5 Os campos de experiências como proposta de organização curricular na educação infantil 39
3.6 Explorando os campos de experiência 41
3.7 Campos de experiência e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento: um diálogo necessário 47
3.8 Crianças de zero a 1 ano e seis meses 48
3.9 Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) 54
3.10 Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) 60
3.11 Condições necessárias ao trabalho pedagógico: projeto político pedagógico, infraestrutura, materiais, formação de professor, espaços e tempo, avaliação e materiais didáticos. 66
4. ENSINO FUNDAMENTAL 68
4.1 Marco Regulatório 68
4.2 Ensino Fundamental - Anos Iniciais: Princípios 69
4.3 Ensino Fundamental – Anos Finais: Princípios 70
5. A ÁREA DE LINGUAGENS 72
5.1 Língua Portuguesa 73
5.1.1 Introdução 73
5.2 Arte 121
5.2.1 Introdução 121
5.2.2 Ensino de Artes Visuais 133

5.2.3 Ensino de Dança 148
5.2.4 Ensino de Música 158
5.2.5 Ensino de Teatro 169
5.3 Educação Física 179
5.3.1 Introdução 179
5.4 Língua Inglesa 207
5.4.1 Introdução 207
6. ÁREA DE MATEMÁTICA 253
6.1 Matemática 254
6.1.1 Introdução 254
7. ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA 326
7.1 Ciências Da Natureza 327
7.1.1 Introdução 327
8.1 A ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS/SOCIAIS 361
8.2 Geografia 362
8.2.1 Introdução 362
8.3 História 398
8.3.1 Introdução 398
9. A ÁREA DE ENSINO RELIGIOSO 427
9.1 Ensino Religioso 327
9.2 Ensino Religioso - Ensino Fundamental 428
9.2.1 Introdução 428
9.3 Ensino Religioso - Educação Infantil 447
9.3.1 Introdução 447
9.4 Ensino Religioso - Educação De Jovens E Adultos 455
9.4.1 Introdução 455
10. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS (EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL) 469
11. EDUCAÇÃO ESPECIAL 484
12. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA 512
13. EDUCAÇÃO DO CAMPO 526
14. EDUCAÇÃO QUILOMBOLA 531
15. EDUCAÇÃO INDÍGENA 538
16. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS (MODALIDADES) 632

1. APRESENTAÇÃO

A Secretaria da Educação do Estado de Paraíba e a União Nacional dos Dirigentes Educacionais (Undime) apresentam a Proposta Curricular do Estado da Paraíba para as creches e escolas públicas e privadas das redes estadual e municipal do território paraibano.

A realização deste documento foi decorrente da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e a sua homologação, em 2017, pelo Ministério da Educação (MEC), que, por sua vez, requereu uma série de iniciativas a ser implementadas pelos entes federados (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), entre elas, o pacto de colaboração entre Estados e Municípios para se elaborar os Currículos dos Estados, numa perspectiva territorial.

Esse regime de colaboração foi instituído pela Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018, que dispõe sobre o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Assim sendo, para a implantação da BNCC e elaboração dos Currículos Estaduais para os territórios estaduais, houve a participação efetiva e significativa do Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Conselho Estadual de Educação (CEE) e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME).

Assim sendo, a Proposta Curricular do Estado da Paraíba foi construída por meio de uma interlocução consistente entre diversidades de vozes e mãos representadas, por professores e educadores das Redes e Sistemas de Ensino do território paraibano, pesquisadores de Universidades Públicas, além de parceiros de movimentos e segmentos sociais. Logo, é uma proposta curricular legitimada pelo viés democrático, sedimentada no diálogo direto com o professor, que vivencia diariamente experiências com o estudante, que, por sua vez, é sujeito do seu tempo, espaço e cultura local. Tudo isso explicita o nosso compromisso e a nossa lealdade em garantir os direitos de aprendizagens dos educandos e da melhoria da educação paraibana.

O direito à Educação de qualidade é o centro do planejamento curricular, instrumento norteador das ações escolares nas unidades educacionais públicas

(creches e escolas estaduais e municipais) e privadas da Paraíba. Vale salientar que a Proposta Curricular é um documento aberto a ser complementado pelos respectivos Sistemas de Ensino (público e privado), por meio de seus currículos, Projeto Político Pedagógico e plano de aula dos professores.

Portanto, esperamos que esta proposta seja uma base de orientação importante para os educadores desenvolverem suas práticas educativas cotidianas, de modo a contribuir para a transposição didática efetiva dos objetos de conhecimento/conteúdos e, consequentemente, para a concretização dos objetivos de aprendizagens traçados, os quais garantirão os direitos de aprendizagem de cada criança, adolescentes e jovens e adultos na Educação Básica no território paraibano.

Aléssio Trindade de Barros
Secretário de Estado da
Educação da Paraíba

Iolanda Barbosa da Silva
Presidente da UNDIME/PB

2. TRAJETÓRIA DA PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DA PARAÍBA

A construção da BNCC tem uma trajetória histórica e normativa ao longo dos últimos trinta anos, vejamos:

- 1988: promulgada a Constituição Federal: a criação de uma Base Nacional Comum, com a fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, é prevista no artigo 210.
- 1996: a Lei das Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Básica é aprovada e reforça a necessidade de uma base nacional comum.
- 1997 a 2000: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram consolidados em partes: 1º ao 5º ano em 1997; 6º ao 9º ano em 1998; e, em 2000, foram lançados os PCNs para o Ensino Médio.
- 2010 a 2012: novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) orientadas para o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino, as resoluções valiam para a Educação Infantil e nos Ensinos Fundamental e Médio.
- 2014: Plano Nacional de Educação (PNE) – A Lei n. 13.005, de 2014, instituiu o PNE com vigência de dez anos. São vinte metas para melhorar a qualidade da Educação Básica, sendo que quatro delas tratam da Base Nacional Comum Curricular.
- 2015: a Portaria nº 592 de 17 de junho de 2015 institui a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da BNCC. Em outubro desse ano, tem início a consulta pública para a construção da primeira versão da BNCC com contribuições da sociedade civil, de organizações e entidades científicas.
- 2016: em março, após 12 milhões de contribuições, a primeira versão do documento é finalizada. Em junho, seminários com professores, gestores e especialistas abertos à participação pública são realizados por todo o Brasil, para debater a segunda versão da BNCC. Em agosto, começa a ser redigida a terceira versão, em um processo colaborativo com base na versão 2.
- 2017: em abril, o MEC entregou a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). O CNE elaborou parecer e projeto de resolução sobre a BNCC e homologou as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

- 2018: foi promulgada a Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018 que institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação.

Sendo a BNCC "*um documento de caráter normativo que define o conjunto das aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica*", houve a exigência da elaboração de uma nova Proposta Curricular nos territórios nacionais.

Dessa forma, houve a necessidade de se definir o processo de elaboração para a Proposta Curricular Paraibana, sem se desconsiderar os documentos vigentes. Assim, buscamos recuperar, revisar e sistematizar os documentos curriculares anteriores, bem como publicações e diagnósticos já existentes, além do levantamento e análise dos resultados de projetos ou iniciativas anteriormente realizadas.

Para todo o processo de elaboração, o Programa de Apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) financia os estados para assegurar a qualidade técnica e a construção dos currículos em regime de colaboração, de modo a assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, conforme preconiza o Plano Nacional de Educação (PNE). A BNCC (2018) afirma que:

> [...] este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (MEC, BRASIL, 2018).

No intuito de fomentar a elaboração da Proposta Curricular do Estado da Paraíba, de forma coletiva e dialógica, foi formada uma comissão, composta por 03 (três) Coordenadores (professores universitários), desses, 01 (hum) para a Educação Infantil e 02 (dois) para o Ensino Fundamental e 22 (vinte e dois) redatores (professores da rede estadual e dos municípios) para os vários componentes curriculares.

Vale salientar que todo o trabalho foi mediado por discussões e interlocuções, as quais se desenvolveram da seguinte forma:

Primeiramente, houve a publicação da Portaria nº 248 de 21/02/2018, que instituiu a Comissão Estadual de implementação da Base Nacional Comum Curricular do Currículo Paraibano.

Depois, a realização de diversos estudos de referenciais teóricos sobre currículo, para fundamentar a escolha da estrutura que embasa epistemologicamente a Proposta Curricular do Estado da Paraíba, além de um amplo levantamento do acervo documental e técnico pedagógico existente.

Na sequência, foi elaborada a primeira versão da Proposta Curricular do Estado da Paraíba pelos redatores, sob a supervisão dos coordenadores de etapa da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Em concomitância com o seu processo de produção, houve a realização de oficinas com um grupo pequeno de professores universitários e das redes municipais para avaliar e propor alterações no Documento Preliminar, antes da Consulta Pública.

Em seguida, foi realizada a Consulta Pública, que contou com a mobilização do Gestor Interlocutor dos 217 (duzentos e dezessete) municípios do pacto de implementação da BNCC e da Proposta Curricular do Estado da Paraíba. Foi iniciado, assim, o processo de consulta nas creches e escolas (privadas e públicas), secretarias municipais de educação, entidades, conselhos escolares e de educação, movimentos e segmentos sociais, para os educadores e interessados em contribuir, identificar, sistematizar, divulgar e propor sugestões de alteração na Versão Preliminar.

Por último, foram realizados 03 (três) Seminários Estaduais Presencias, com representação de educadores dos municípios das etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, para as sugestões de proposta de inserção, complementação e supressão de objetivos de aprendizagens e conteúdos na Segunda Versão, que será entregue para o Conselho Estadual de Educação (CEE) e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), para apreciação e aprovação.

Ressaltamos que, em todo o processo de elaboração, reelaboração e finalização do documento, houve o acompanhamento do Conselho Estadual de Educação (CEE) e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME).

Este documento, portanto, apresenta os princípios orientadores do currículo redes e sistemas públicos e privados, capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios educacionais, sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. Contempla ainda algumas das principais características da sociedade do conhecimento e das pressões que a

contemporaneidade exerce sobre os educandos, propondo princípios orientadores para a prática educativa, a fim de que as creches e escolas possam preparar seus alunos para esse novo tempo, ao priorizar alguns objetos de conhecimentos e conteúdos, alinhados a BNCC .

Por fim, esta Proposta Curricular do Estado da Paraíba articula conhecimento e herança pedagógica, dando continuidade à produção e divulgação de subsídios que incidem diretamente na organização da escola como um todo, em especial na da sala aula. Assim sendo, o processo percorrido procurou, sobretudo, cumprir seu dever de garantir a articulação necessária para efetivar os direitos de aprendizagens dos Estudantes do território paraibano, na direção de uma educação pública de qualidade.

2.1 Currículo e práticas educativas para a diversidade

A proposta curricular do Estado da Paraíba aqui apresentada está referenciada numa noção de currículo que considera a relevância dos contextos pessoal, social, cultural e político dos sujeitos em suas aprendizagens na escola. Desse modo, toma-se o currículo não só como decisões educativas institucionalizadas que devem ser concretizadas na escola, mas também como um campo de disputas e escolhas, que revela compromissos sociais e políticos e que envolve a construção de subjetividades e identidades.

Nessa direção, considerando a diversidade de sujeitos que protagonizam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, esta proposta sinaliza como currículo as diferentes experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades das crianças e adolescentes paraibanos. (MOREIRA e CANDAU, 2007).

Sendo assim, organiza-se em torno da noção de direitos de aprendizagem dos estudantes, propondo, desse modo, os conhecimentos essenciais aos quais todos os alunos na Paraíba têm direito a ter acessso e a se apropriar, com vistas ao seu pleno desenvolvimento e à promoção de uma educação de qualidade e democrática.

Esse conjunto de conhecimentos incorpora aqueles estabelecidos pela base nacional comum, sendo complementado por uma parte diversificada, que contempla as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos paraibanos.

Constiui-se, dessa maneira, como um documento norteador para a elaboração das propostas curriculares no âmbito dos municípios e para construção dos projetos

pedagógicos das escolas no estado da Paraíba, configurando-se como ponto de partida, aberto e flexível, para se pensar as necessidades de aprendizagem dos diversos sujeitos que compõem a sociedade paraibana.

Tomando como parâmetro essa concepção de currículo, a proposta curricular aqui apresentada considera as diversas práticas educativas realizadas nos contextos escolares e em contextos mais amplos que, na relação com os primeiros, deve estabelecer um vínculo na direção do reconhecimento dos pertencimentos culturais, sociais, políticos, econômicos, subjetivos, nos quais os sujeitos se constituem.

Os sujeitos são diversos e deverão ser compreendidos assim nos diferentes espaços em que forem pensadas propostas e práticas pedagógicas nas instituições educacionais do estado da Paraíba: desde o Projeto Político Pedagógico das escolas até a sua materialização no cotidiano das mesmas, no qual sujeitos diversos e de direitos ocupam lugares e espaços, com seus corpos, suas culturas, suas práticas sociais e devem, por isto, ser “validados” por toda a comunidade escolar.

2.2 Sujeitos e direitos de aprendizagem

Uma concepção presente nesta proposta curricular é a de sujeito de direitos, tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental. Pensar os sujeitos com base nesta concepção é uma perspectiva relativamente recente. Ela tem início no debate sobre direitos humanos, nos anos 1990, e é fruto da combinação de mudanças políticas na sociedade internacional e de importantes transformações conceituais nos direitos humanos. A Conferência de Viena, de 1993, anuncia a relação necessária entre direitos humanos, democracia e desenvolvimento, do qual **a pessoa humana é o sujeito central**.

No entanto, a partir da conferência de Istambul, em 1996, assiste-se a uma regressão nesses espaços devido a diversos fatores: problemas de ordem orçamentária, críticas a concepções “socialistas” e disputa por hegemonia entre grupos diversos.

Nesse contexto de avanços e recuos, é importante perceber que, apesar dos avanços em relação ao reconhecimento dos direitos humanos, a situação política internacional mostra como esses avanços ainda estão indefinidos, uma vez que assistimos a uma proteção internacional seletiva dos mesmos, seguida de reações de

grupos políticos fundamentalistas, nacionalistas e defensores de outros particularismos, o que põe em tensão o campo emergente dos direitos humanos.

Há um longo caminho a ser trilhado e ele deve ser baseado no diálogo e na luta política. Estes devem ser constantes, uma vez que uma concepção única é algo que não se deve esperar, já que esse debate ocorre à luz da disputa, de conflitos e de consensos possíveis, mas não absolutos.

Nessa mesma direção, a noção de sujeito em Vigotski (apud ZANELLA, 2004, p. 127) afirma que este é "constituído em contextos sociais, os quais, por sua vez, resultam da ação concreta de homens que coletivamente organizam o seu próprio viver" (ZANELLA, 2004, p. 128). O sujeito se constitui em relação, o que implica a alteridade, a negociação, o conflito, mas, também, a possibilidade de consensos.

Pensar o sujeito, ainda, é ter que considerar a complexidade de sua constituição que não se dá apenas do ponto de vista do que vem de fora, das aprendizagens, ou apenas de aspectos biológicos e subjetivos. Mas, de pensá-lo nesta dupla articulação que, ao se fazer, não é apenas uma junção de fatores, mas estes, em conjunto e em articulação, constituem o sujeito. O sujeito de direitos, por sua vez, é fruto de uma conquista realizada pela luta por reconhecimento da dignidade humana como princípio fundamental e universal. Tal conquista não está dada absolutamente. Como se disse, interesses contrários estão permanentemente colocando em risco essa conquista. Defender o sujeito de direitos é uma opção política que baliza toda a proposta curricular que aqui se encontra.

Desse modo, as crianças e jovens paraibanas são sujeitos de direitos de aprendizagem, estabelecidos nesta proposta para cada componente curricular. No âmbito do sistemas e instituições de ensino, os direitos de aprendizagem deverão ser traduzidos no trabalho de promoção de práticas de ensino que visem a produção e apropriação de saberes que possam favorecer o desenvolvimento pessoal e a vida em sociedade dos alunos.

2.3 A aprendizagem e avaliação na escola

Dois aspectos fundamentais ao trabalho do professor na escola e, consequentemente, a uma proposta curricular que oriente essa prática são a aprendizagem e sua avaliação no contexto nas instituições de ensino.

No que diz respeito à aprendizagem, a presente proposta toma-a como um processo em que o sujeito, longe de ser um mero receptáculo de conhecimentos, é

ativo e, em sua relação com o mundo, com seu objeto de estudo, reconstrói permanentemente este mundo (REGO, 2002).

Para que isso ocorra, é fundamental o papel do professor como aquele que intervém e faz a mediação da relação do aluno com seu objeto de conhecimento. Em seus esforços pedagógicos, o professor pode intervir nessa relação, fornecendo a ajuda necessária para que ele caminhe em seu processo de aprendizagem, provocando avanços que não conseguiria espontaneamente.

Entretanto, essa intervenção precisa estar informada pelo segundo aspecto aqui destacado, a avaliação das aprendizagens dos alunos, concebida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões para que o aluno ele no seu processo de aprendizagem. Desse modo, não pode se constituir apenas em ferramenta classificatória, cujo fim último é a aprovação ou a reprovação do aluno.

Nessa direção, a avaliação é diagnóstica, contínua e formativa, devendo pautar-se em: dados relevantes sobre determinado objeto de aprendizagem, previstos em planejamento e traduzidos em práticas educativas em sala de aula; e em instrumentos adequados aos conteúdos essenciais avaliados, ao tipo de conduta ou habilidade avaliada, devendo estar claros para os alunos (LUCKESI, 1999).

Para além da dimensão diagnóstica, é importante considerar a dimensão institucional da avaliação, pois a sala de aula não pode ser entendida de forma dissociada da escola e esta de forma independente do entorno social. Discutir resultados da aprendizagem dos alunos é mais do que examinar as notas que estes obtiveram, pois é preciso acionar a discussão sobre a natureza da mediação pedagógica realizada e os fatores contextuais intra e extra-escolares intervenientes no processo.

Sendo assim, considerando o espaço coletivo da escola, seus diferentes problemas e como estes afetam a aprendizagem de crianças e jovens nas salas de aula, enriquece-se a discussão avaliativa e potencializa-se o compromisso dos professores com o direito das crianças e jovens paribanos aprenderem. (SORDI e LUDKE, 2009).

3. EDUCAÇÃO INFANTIL

3. 1 Introdução

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, goza de reconhecimento enquanto área que vem se constituindo por meio de um arcabouço teórico-conceitual próprio que, em diálogo com outras áreas, vem pensando a educação das crianças de 0 até 6 anos no país.

Neste arcabouço, encontram-se, por exemplo, as definições de *criança*, *currículo* e *proposta pedagógica* que têm norteado compreensões e práticas voltadas ao sujeito criança em instituições educativas destinadas a ele.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), a criança é concebida como “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva (...), produzindo cultura”. Nas relações que este sujeito estabelece com a instituição educativa, produz-se o currículo, que se caracteriza por um “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade”. A proposta pedagógica ou o projeto político pedagógico caracteriza-se como “plano orientador das ações da instituição”, definindo as metas pretendidas para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, devendo ser construída/o à luz do coletivo, o que envolve a direção, os professores e a comunidade escolar.

De posse dessas definições e respeitando o processo pelo qual elas foram construídas, o que envolveu um coletivo abrangente de professores, pesquisadores e ativistas da (s) infância (s) e da Educação Infantil, a proposta curricular aqui apresentada para a Educação Infantil no contexto da Paraíba se pautará neste importante referencial regulatório da área, bem como em outros, no intuito de garantir que a concepção de Educação Infantil pautada, defendida e elaborada no contexto de uma ampla discussão em todas as regiões do país seja assegurada.

A Base Nacional Comum Curricular/BNCC, homologada em 2017, constitui-se num documento que reflete o resultado de discussões que vêm sendo realizadas desde 2015, quando a BNCC começou a ser elaborada no Brasil. No que tange à Educação Infantil, a redação de 2013 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2013), em seu Artigo 26, afirma que “os currículos da educação

infantil, do ensino fundamental e do médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos". Portanto, a partir de 2013, torna-se obrigatória, por força da Lei, a construção de uma BNCC para a Educação Infantil.

Este documento, ora apresentado, é o resultado do diálogo entre a BNCC e a proposta curricular do estado da Paraíba, que primou por ser, desde o início, uma construção coletiva, a várias vozes, ouvidas por meio de diversas estratégias (rodas de conversa, palestras, consulta pública, seminários), no sentido de garantir, dentro dos limites e possibilidades desta construção, o maior número de participação de gestores, professores, supervisores, pesquisadores, enfim, pessoas interessadas na Educação Infantil.

Outro compromisso firmado entre os elaboradores desta proposta foi a produção de um diálogo constante, neste texto, com os/as professores/as da Educação Infantil, olhando sempre para os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas como sujeitos centrais na construção de qualquer proposta curricular que os tenha como foco. São vários os sujeitos "em jogo" numa proposta curricular, sendo importante pensar em "práticas políticas democráticas" (MOSS, 2009) em todos os espaços, inclusive na creche e pré-escola.

É com esse espírito coletivo, crítico, propositivo e consciente do papel que um documento como esse pode cumprir, que este se coloca à disposição de gestores, professores, supervisores, pesquisadores da Educação Infantil na Paraíba.

Por fim, vale salientar que o entendimento é de que esse texto continua em processo, sendo necessários ajustes de forma e também conceituais. Quanto aos ajustes de forma, é preciso advertir que as imagens aqui apresentadas deverão ser substituídas por outras que melhor representem as crianças da Paraíba. Quanto aos ajustes conceituais, aguardamos a análise do Conselho Estadual de Educação para realizarmos a reflexão sobre as mudanças propostas.

3.2 Marco regulatório: avanços na Educação Infantil

A Educação Infantil tem na Constituição de 1988, no Brasil, um importante avanço em seu marco regulatório quanto ao reconhecimento do seu papel na educação das crianças de 0 até 6 anos. No artigo 208 desta Constituição, observa-se

que é dever do Estado garantir Educação Infantil em creche e pré-escola às crianças até 5 anos de idade. Importante pontuar que que a recente decisão do Supremo Tribunal Federal manteve o corte etário de 31 de março como marco para a matrícula das crianças na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental. Ou seja, a crianças que fazem 6 anos após 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil. Assim, também as crianças de 6 anos podem ser atendidas na Educação Infantil.

Em 1990, em diálogo com a Constituição Federal, é promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente que em seu Artigo 55 trata sobre as atribuições dos pais ou responsáveis junto à educação escolar, afirmando que estes são obrigados a matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e em suas posteriores redações, reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e afirma que a matrícula das crianças de 0 a 3 anos deve ser feita em creche, devendo ser matriculadas na pré-escola as crianças de 4 e 5 anos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, aprovadas em 2006, também contribuíram na direção de garantir a formação do/a professor/a que atua na Educação Infantil em Pedagogia.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, aprovadas em 2009, contribuem, dentre outros aspectos, na reafirmação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, oferecida em creches e pré-escolas, em espaços institucionais não domésticos, públicos ou privados, que cuidam e educam crianças em período diurno, em jornada parcial ou integral, que devem ser regulados e supervisionados por ordem competente, definindo ainda o conceito de criança, currículo e proposta pedagógica, conforme apresentado na Introdução.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil se constituem em fundamento para a construção da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e toda construção teórica ou legal que se proponha a refletir sobre o currículo da Educação Infantil deve, portanto, basear-se nas referidas Diretrizes, tal como foi feito na BNCC da Educação Infantil e poderá ser observado neste documento.

3.3 Princípios fundamentais

3.3.1 A criança como centro do planejamento curricular

Inicialmente, precisamos refletir um pouco com você, professor/a, que atua nas creches e pré-escolas dos municípios do estado da Paraíba sobre a importância de termos a criança como centro do planejamento curricular. Como ponto de partida, vamos pensar em algumas questões: *O que significa ter a criança como centro do planejamento curricular? O que é construir práticas educativas e pedagógicas com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas? Quem são as crianças atendidas nas creches e pré-escolas da Paraíba, considerando que elas vivem em áreas urbanas e rurais, têm pertencimentos culturais, crenças, cores, enfim, jeitos de ser diversos?*

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), a criança é compreendida como sujeito histórico e de direitos que constrói sua identidade individual e coletiva nas interações e práticas cotidianas que vivencia. Essa compreensão aponta para um sujeito integral, que se apresenta diariamente por inteiro e se expressa por meio de diversas linguagens e das práticas que lhe são propostas nos vários momentos de convivência, exploração e participação que pode vivenciar.

As instituições de Educação Infantil, junto com seus/suas professores/as, devem organizar seu planejamento curricular garantindo vivências que oportunizem a construção de experiências pelas crianças, na direção de que seus direitos se efetivem. Esses direitos, discutidos mais adiante, estão presentes na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 2017) e são assim descritos: *conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se*.

> Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação

Nesse sentido, a criança como sujeito de direitos que é, participa de práticas, como também as propõe, relacionadas ao seu contexto, real e imaginativo, pessoal e

coletivo. Tais práticas possibilitam caminhos para a construção de sua identidade e autonomia, que se dão sempre na relação com o outro.

Para que os direitos de aprendizagem sejam uma realidade, os objetivos devem estar articulados aos campos de experiências, que são explorados de acordo com cada criança, na relação com o seu grupo (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas), mas também nas interações com outros grupos de crianças e com adultos.

Na perspectiva de que a criança é o centro do planejamento curricular, é necessário compreender que essa centralidade é sempre relacional e deve considerar o/a professor/a, que nas interações com a criança realiza mediações na direção de possibilitar e construir vivências que potencializem experiências significativas ao desenvolvimento e às aprendizagens da criança.

3.3.2 As crianças da Paraíba: populações e identidade

Para pensar na criança real com a qual os/as professores/as de Educação Infantil da Paraíba vão conviver, é importante conhecer os pertencimentos sociais e culturais desta criança.

A população paraibana é composta, segundo o último censo, por 3.766.528 habitantes, distribuídos em uma área territorial de 56.468,435 Km². A maior parte dessa população está situada nas cidades de João Pessoa e Campina Grande,

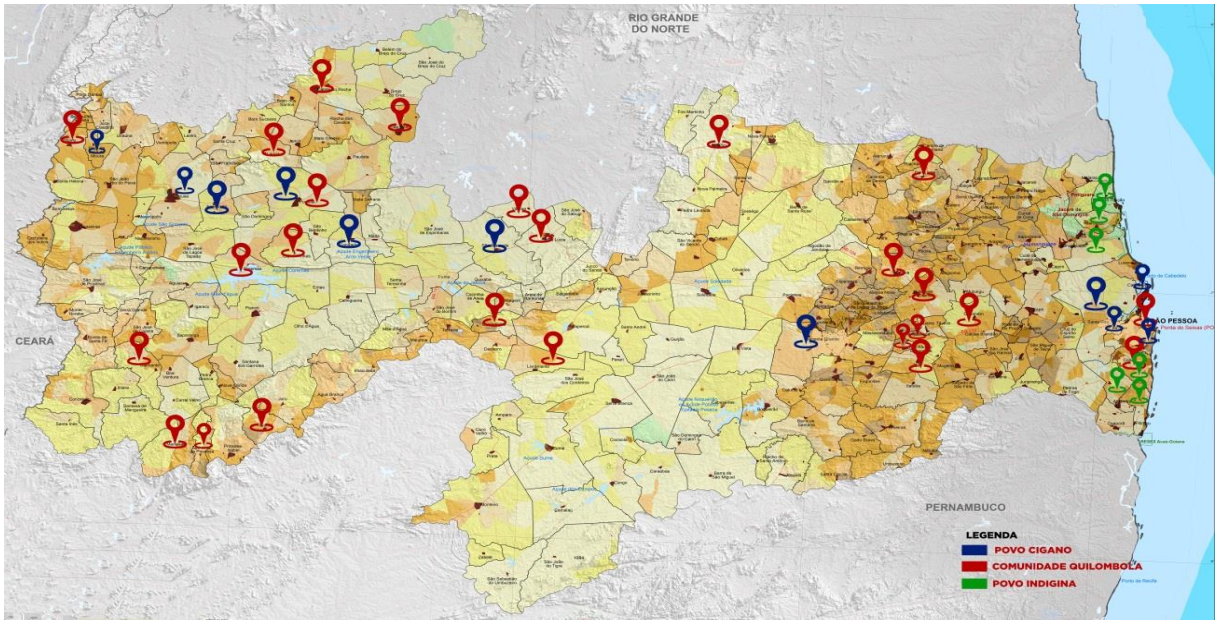
correspondendo a 40% da população do estado. Do ponto da área, 60%o dessa população está concentrada em áreas urbanas e 40% situam-se em áreas rurais. (IBGE, 2010).

O povo paraibano é constituído pela miscigenação de brancos europeus, índios nativos e negros africanos. Apesar desse grande entrelaçamento racial, evidencia-se a predominância de alguns grupos étnicos em determinadas microrregiões, a exemplo dos indígenas na Baía da Traição. Os mesmos realizam suas práticas artesanais, religiosas e alimentares, vivenciando princípios de seu povo. Há várias comunidades quilombolas situadas do litoral ao sertão. Estas também vivenciam suas atividades culturais desde as danças de cunho festivo aos rituais sagrados, tendo a alimentação em consonância com as oferendas aos orixás, em que a arte dos adereços está associada aos elementos ritualísticos, sendo o batuque uma mola mestre da cultura desse povo. (IBGE, 2010).

Temos também uma parcela da população de descendência europeia, que vive principalmente nos grandes centros urbanos do estado, protagonizando em seus costumes o cristianismo e as ações vistas como eurocêntricas, evidentes nas crenças aos santos e nos ritos cristãos, distinguindo o sagrado do profano como divisões das ações socioculturais. Compõem ainda a população paraibana, os mulatos, que estão predominantes no litoral sul e no agreste, e os caboclos que estão mais presentes em todo o interior e no litoral norte. (IBGE, 2010).

Entre os povos que habitam os territórios paraibanos lembramos também os ciganos, que têm a quiromancia e a leitura de mão como elementos relacionados às crenças dos povos antigos e que aqui se estabeleceram em várias regiões do nosso estado, sobretudo em Sousa. Também há a presença de comunidades de pescadores, que estão ligados diretamente às regiões alagadiças, sejam mar, rios ou ribeirinhas, que têm nas suas práticas semelhanças, mas que, no convívio mais próximo com sua cultura, percebemos diferenças entre elas.

Mapa dos povos paraibanos



*Mapa criado de acordo com as fontes citadas no box deste texto.

Para saber mais sobre os povos Paraibanos:

http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/ci/article/viewfile/27579/14917 Comunidades quilombolas na Paraíba maria ester fortes (instituto nacional de colonização e reforma agrária – incra) cadernos imbondeiro. João Pessoa, v. 4, n.1, out.2015

http://www.ccen.ufpb.br/ppgg/contents/documentos/teses/comunidades-tradicionais-de-pesca-artesanal-marinha-na-paraiba_realidade-e-desafios.pdf

http://www.ch.ufcg.edu.br/arius/01_revistas/v19n1/00_arius_v19_n1_2013_edicao_completa.pdf

http://salutte.com.br/aventura/wp-content/uploads/2011/11/mapa-tur%c3%adstico-da-para%c3%adba.jpg

http://paraiba.pb.gov.br/iphaep-debate-historia-e-resistencia-do-povo-cigano-em-escola-da-capital mapas de localização do estado da Paraíba no Brasil, e dos municípios visitados em relação ao litoral paraibano. fonte: ibge (2016); Ismael Araújo. Pagina 52.

Esse mapeamento dos povos paraibanos mostra um pouco da sua realidade, contribuindo para que possamos olhar para as diversas infâncias que fazem parte desses povos. Bem sabemos que ainda nos faltam fontes de informações mais sistematizadas para que possamos trazer cenário mais fiel de todo o nosso povo, mas nos desafiamos a construir esse mapa para garantirmos o debate acerca dessa rica diversidade, que não pode ser desconsiderada quando se pensa na oferta de Educação Infantil no estado e na relação que esta deve ter quanto ao reconhecimento do pertencimento cultural das crianças. Assim, é importante reconhecer a distribuição da população paraibana no espaço geográfico, uma vez que a criança se desenvolve e se constitui em contextos diversos, sendo necessárias práticas pedagógicas que reconheçam seus pertencimentos culturais, conforme determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009), em seu Artigo 8º.

> Art. 8º. A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2009).

Esse reconhecimento do pertencimento cultural das crianças e de suas famílias tem efeitos no **currículo a ser construído e organizado pela instituição educacional**, seus professores, as crianças e suas famílias, no sentido de organizá-lo de forma a garantir ações que proporcionem experiências e interações voltadas para o desenvolvimento integral da criança, concebendo-a em todo o processo como sujeito de direitos, capaz de se expressar desde cedo e que nas interações com os adultos e seus pares, não apenas recebe influência, mas influencia, constrói e se reconstrói na relação com o outro. Sendo assim, ao pensarmos na organização do currículo, é preciso levar em consideração o que envolve o desenvolvimento da criança, como sujeito social, histórico e cultural.

A Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 2017) elegeu *campos de experiência* como o modo de organizar o currículo nesta etapa da Educação.

A proposta Pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir a criança acesso a processo de apropriação, renovação e articulação de conhecimento e aprendizagem de diferentes linguagens assim como direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças

Os campos de experiência – *o eu o outro e o nós; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; corpo, gestos e movimento; e, espaços, tempos, quantidades, relações e transformações* - devem ser pensados de maneira articulada e ser explorados a partir dos interesses das crianças.

> A organização curricular da Educação Infantil pode se estruturar em eixos, centros, campos ou módulos de experiências que devem se articular em torno dos princípios, condições e objetivos propostos nesta diretriz. (Parecer CNE, 2009, p,

Tais campos estão diretamente ligados aos dois eixos curriculares que fundamentam as práticas pedagógicas na Educação Infantil: as interações e brincadeiras. Esses eixos já estão normatizados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009). Nessa perspectiva a organização do planejamento curricular busca garantir a aprendizagem e o desenvolvimento da criança por meio de experiências.

Tomando a Educação Infantil como um dos momentos em que a criança começa a ampliar suas relações sociais, as interações e brincadeiras – eixos do currículo na Educação Infantil – articulam sujeitos e ações e permitem à criança a construção e reconstrução de realidades nas ações que realizam. Os/As professores/as que atuam nas instituições de Educação Infantil deverão organizar práticas que garantam experiências significativas, levando em consideração, a organização dos tempos e espaços, a construção dos materiais, a definição das atividades pedagógicas, com rotinas que garantam o desenvolvimento pleno das crianças.

Em seu livro “Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação”, Walter Benjamim(2002) ressalta que para a criança a brincadeira é libertação.

“...brincar, significa sempre libertação. Rodeada por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, um mundo próprio.”

Pensando nas crianças com quem você convive ou que fazem parte da sua história, você consegue identificar situações nas quais essas crianças se expressam livremente? Em algum momento você já se deparou com um relato de uma mãe no qual ela se surpreende com a criança realizando ações próprias ao adulto?

Esse conjunto de posturas relaciona-se de maneira direta com a formação humana e é sua base, pois diz do modo como se dão as interações entre os sujeitos e tem um papel fundamental na constituição das identidades das crianças. Assim nas interações estabelecidas com o mundo, mediadas pelo outro, as crianças estão se desenvolvendo como sujeitos, identificando a si mesmos como seres humanos, como pertencentes a diferentes grupos (SALLES E FARIAS, 2012, p.99)

Quem nunca ficou encantado ao observar o bebê que brinca com as mãozinhas ou com o barulho do seu balbucio? Essas situações, carregadas de experiências e aprendizados, expressam momentos nos quais é possível perceber a criança em desenvolvimento.

A criança brinca de diversas formas, com o corpo, o movimento, por meio de jogos de regras, jogos simbólicos e faz de conta. Tendo clareza da importância do brincar, os/as professores/as da Educação Infantil devem tê-lo como eixo fundamental das práticas realizadas junto às crianças.

“Brincar de forma livre e prazerosa permite que a criança seja conduzida a uma esfera imaginária, um mundo de faz de conta consciente, porém capaz de reproduzir as relações que observa em seu cotidiano, vivenciando simbolicamente diferentes papéis, exercitando sua capacidade de generalizar e abstrair” (MELO & VALLE,

Outro aspecto a ser considerado no processo de organização curricular diz respeito aos princípios que devem norteá-lo nas creches e pré-escolas. Estes princípios, nomeados como *éticos*, *estéticos* e *políticos*, são a base para se pensar os direitos de aprendizagem, como veremos adiante.

Oliveira, refletindo sobre os princípios norteadores da Educação Infantil na relação com os seus direitos, ressalta que as práticas cotidianas devem garantir às crianças o direito de viver a infância protegida, livre, com dignidade e em convivência com outras crianças. (OLIVEIRA, 2010).

Tais princípios fundamentam-se na formação integral do ser humano, que na construção de sua identidade pessoal e social deve propiciar aspectos éticos, políticos e estéticos. Os direitos de aprendizagem definidos na BNCC (2017) estão diretamente vinculados a esses princípios.

> •Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
>
> •Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
>
> •Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2009).

Os direitos de conhecer-se e de conviver remetem aos princípios éticos, pois, estão relacionados às ações e as relações estabelecidas com e entre criança/criança, criança/adulto e adulto/criança. Os princípios políticos estão ligados os direitos de expressar e de participar, já os princípios estéticos manifestam-se nos direitos de brincar e explorar.

Enquanto professores/as que estamos na interação cotidiana com as crianças paraibanas, devemos compreender que nossas ações estão carregadas de intencionalidade, sendo necessário uma avaliação permanente dos processos vivenciados em nossas instituições, tendo sempre como fio condutor a criança como sujeito de direitos que vive em uma sociedade e a clareza de que nossas práticas têm em sua formação.

Para que a Educação Infantil cumpra seu papel na direção de contribuir para a promoção do desenvolvimento integral da criança, dois aspectos devem ser tomados de forma integrada e indissociável: o cuidar e o educar.

> “Cuidar e educar são ações intrínsecas e de responsabilidade da família, dos professores e dos médicos. Todos têm de saber que só se cuida educando e só se educa cuidando” (DIDONET, 2003).

A história nos mostra que o atendimento à criança pequena em creche foi criado com um carácter assistencialista, sendo esta muitas vezes uma instituição emergencial e de guarda. Nesse contexto, servia apenas para crianças carentes, filhas de mães trabalhadoras, cumprindo um papel predominantemente vinculado ao cuidado, embora saibamos que o ato educativo também está presente no ato de cuidar.

> Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas [...]. (BRASIL, 2017, p.34)

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB (BRASIL, 2013) contribuíram para pensarmos a Educação Infantil em outro patamar. Além de ser ofertada em creches e pré-escolas, passou a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica. Esse avanço na Lei produz condições para mudanças nas concepções e práticas de todos que atuam em creches e pré-escolas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) vêm reforçar a importância de um olhar para a infância respeitando suas especificidades e garantido seus direitos – dentre eles, o da educação. A Educação Infantil como etapa basilar da educação compreende a atendimento de crianças de zero a cinco anos de idade. A ação de cuidar e educar se integram, sendo função e papel das instituições de Educação Infantil favorecer o desenvolvimento da criança como um ser completo, não sendo possível educar sem cuidar e vice-versa.

Nas rotinas diárias, desde o momento que a criança chega às creches e pré-escolas, o cuidar e o educar vão acontecendo simultaneamente, favorecendo à criança o seu desenvolvimento integral, no que tange aos aspectos cognitivos, afetivos, emocionais, sociais, físicos, estéticos e éticos.

> Em seu primeiro dia na creche, uma criança, ao chegar, se recusa a entrar e começa a chorar. A professora, ao recebê-la, coloca-a no colo, começa a acalentá-la e a leva para conhecer o espaço, ao tempo que vai apresentando ela aos coleguinhas. Aos poucos, a criança vai parando de chorar. No primeiro dia, a criança pergunta várias vezes se a mamãe vem. Depois de alguns dias, a criança, já adaptada, não chora mais e diz alegremente para a professora que depois de determinado momento da rotina é a hora da chegada da mamãe para pegá-la. (Relato de experiência em uma creche do município de João Pessoa- PB)

Esse relato mostra as ações de cuidar e educar ocorrendo simultaneamente. A acolhida da professora, sua sensibilidade e empatia, ocorreram ao mesmo tempo em que ajudou a criança a se localizar no novo contexto, tanto quanto ao espaço como quanto às pessoas. A adaptação da criança demonstra que ela compreendeu o seu lugar ali, tornando-se íntima ao ambiente e avançando em seu desenvolvimento social.

Essa percepção da criança demonstra uma **visão integral** da mesma. Atuar junto à criança de zero a cinco anos de idade apresenta diversos desafios. Muitas vezes, nos pegamos perguntando, como professora de creche, sobre o que fazer para que as crianças recebam o melhor de mim. Neste momento cabe uma pergunta: *O que é o melhor para as crianças?*

Para responder estas questões que tanto nos inquietam é necessário pensar na educação de forma ampla, entendendo que a criança é um ser integral e que as instituições de Educação Infantil devem favorecer ações que promovam o seu desenvolvimento numa perspectiva que incorpore seus aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais. Sendo assim, requer posturas e conhecimentos específicos que compreendam a singularidade de cada criança, pois nessa fase da vida as mesmas estão se construindo como sujeitos e descobrindo o mundo, fazendo escolhas referentes ao jeito de ser e estar com o outro, construindo sua identidade pessoal e coletiva.

Dessa forma, é função da Educação Infantil oportunizar às crianças vivências que favoreçam o seu desenvolvimento integral em todo o processo de desenvolvimento. As instituições que se propõem a atuar com a Educação Infantil não podem ser condicionadas a pensar apenas nas linguagens da fala ou da escrita, devendo dar importância a outras linguagens e ações, como o movimento, a brincadeira, o desenho, a dramatização, a dança, a música, o gesto, entre outros. Ou seja, devem se constituir em espaços ricos e potentes no quais as crianças possam ter seus direitos respeitados.

3.4 Os Direitos de Aprendizagem e a BNCC da Educação Infantil

A Educação Infantil vem se colocando no campo das políticas e das práticas educativas como uma etapa que pensa o seu próprio campo e tem concepções acerca de criança, do currículo e das práticas pedagógicas relacionados a este sujeito, seus pertencimentos culturais, sociais, geracionais e inter geracionais, dentre outros aspectos.

Do ponto de vista do direito, a criança é pensada como sujeito que tem direito à *proteção, provisão* e *participação* (SARMENTO e PINTO, 1997). Ter direito a ter um nome, uma identidade, uma nacionalidade (proteção), a se alimentar, ter condições de saúde e assistência, educação (provisão), a ter direito sobre sua própria vida e de se posicionar nas instituições nas quais interage (participação) são avanços que colocam a criança e a infância num patamar de reconhecimento social e visibilidade e atividade na relação com os adultos.

No entanto, muito há ainda a se avançar quando se pensa que dentre esses “três direitos” o da participação é aquele que menos se materializa nas relações sociais que se realizam entre crianças e adultos, apontando para uma certa predominância dos direitos ligados à assistência (proteção e provisão) em detrimento daquele (participação) mais vinculado à cidadania e à educação.

Na BNCC da Educação Infantil, seis direitos estão indicados como necessários para o reconhecimento da relação entre a criança com as situações e ações que lhes convidam a interagir. Esses direitos são fundamentos para os campos de experiências, que só se realizam em sua plenitude na relação com a garantia dos direitos das crianças.

Pensar a criança como sujeito de direitos no âmbito da Educação Infantil é romper com a concepção assistencialista e escolarizante que durante muito tempo caracterizou as práticas educativas relacionadas aos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Embora essas concepções ainda estejam presentes no cotidiano das instituições de Educação Infantil, o paradigma que concebe a criança como sujeito histórico, de direitos e que produz cultura na relação com os pares, os adultos, consigo mesma e com o mundo, de um modo geral, vem contribuindo para pensá-la como sujeito ativo, potente e que tem muito a produzir nas interações que realiza e para as quais é convocada a realizar.

Nesse sentido, a Educação Infantil passou por grandes transformações, relativas, sobretudo, às concepções que atualmente lhe permeiam, à legislação vigente e à contribuição de diversas áreas do conhecimento.

Os direitos de aprendizagem apresentados na BNCC da Educação Infantil são os direitos de *conviver, brincar, participar, explorar, expressar* e *conhecer-se.* Nas duas primeiras versões do processo de construção da BNCC da Educação Infantil (2015 e 2016), o direito de conviver era pensado à luz da democracia. Na versão final, a que foi homologada em dezembro de 2017, a perspectiva da democracia foi suprimida, mas ela retorna neste documento não apenas vinculada a este direito específico, mas a todos os demais, uma vez que a baliza da democracia é aquela que fornece os ingredientes necessários ao respeito a todos os sujeitos.

3.4.1 CONVIVER

O direito de conviver aponta para a criação de vínculos, que devem ser pensados à luz da democracia e das diversas relações pelas quais as crianças também vão se constituindo como sujeitos: relações com os pares, com adultos, com toda a comunidade escolar.

É importante frisar que a convivência é um processo que coloca em jogo as experiências e saberes que as crianças trazem consigo. Seus pertencimentos, suas origens, suas diversas linguagens, seus jeitos próprios de estabelecer laços, de brincar, considerando como cada criança é, suas experiências anteriores, mas também as oportunidades para que ela amplie seu repertório, na direção de conviver respeitando as diferenças, a natureza, as diversas culturas e as diferenças entre as pessoas.

Ainda em relação à convivência, é necessário também frisar que o acolhimento da criança e da sua família é fundamental. A convivência diz respeito às famílias também, que precisam estar próximas às propostas que os/as professores/as e instituição, de um modo geral, pensam para as crianças.

3.4.2 BRINCAR

O brincar é um dos direitos que também devem ser pensados na relação com a democracia. É também brincando que a criança estabelece relações com os outros e

com o mundo, podendo, por meio delas, vivenciar situações que exigem respeito, reconhecimento ao pensamento do outro, dentre outras possibilidades. Não há um único modo de brincar ou uma brincadeira melhor. As brincadeiras que fazem parte do acervo cultural de um determinado grupo devem ser consideradas e reconhecidas. As brincadeiras fazem parte de um patrimônio cultural, por um lado, mas também nascem das interações entre as crianças e entre elas e os adultos, nas condições e materialidades próprias ao tempo que lhes constituem, podendo ser invenções ou criações que instigam a imaginação, ampliam as culturas infantis, traduzem emoções e propiciam vivências sensoriais, corporais, cognitivas e socais.

O brincar já existia na vida dos seres humanos desde a antiguidade, havendo evidências de que o homem sempre brincou. Porém, durante muito tempo, essa atividade era considerada sem importância. De certa forma, para muitos adultos – famílias e mesmo professores/as e instituições educacionais – o brincar e a brincadeira ainda são considerados algo secundário.

Estudos de diversos autores comprovam que as crianças aprendem melhor por meio das brincadeiras. Não se trata apenas de aprendizagem no sentido cognitivo do termo, mas aprendizagem de relações, de respeito, da cultura do outro, dentre outras. Sendo assim, o brincar deve ser reconhecido e vivenciado nas práticas das instituições de Educação Infantil, sem restrições à faixa etária das crianças.

> A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. (BNCC, 2017, EDUCAÇÃO INFANTIL)

Mas, como os/as professores/as da Educação Infantil, veem o brincar? Como um direito? É importante pensar sobre o lugar do brincar, da brincadeira e do brinquedo nas práticas desenvolvidas com as crianças. E elas podem ser muitas e diversificadas, como a vivência com as palavras, as cantigas, os contos, os corpos, os jogos, com materiais diversos, elementos da natureza, com situações diversificadas. Enfim, o repertório é infinito de possibilidades desde que o olhar sobre o brincar considere a potencialidade dessa prática na própria constituição da criança. É importante o/a professor/a pensar em situações que contemplem a brincadeira relacionada à inclusão de crianças que têm pertencimentos culturais e/ou deficiências.

3.4.3 PARTICIPAR

A participação da criança na gestão da instituição educacional e das atividades cotidianas nela realizadas potencializa a esse sujeito desenvolver autonomia e tornar-se parte interessada nos destinos da instituição a qual pertence. Isso requer participação ativa em todas as ações desenvolvidas na instituição, fazendo com que a criança, desde o bebê, não só defina destinos na instituição, mas se responsabilize por eles. Escolher as brincadeiras que deseja participar, materiais, espaços onde quer brincar ou realizar alguma ação favorece a implicação da criança com a instituição e um maior conhecimento sobre ela.

As eleições para escolha da direção das instituições podem ser um excelente momento para a criança exercer o direito de participar, mas também escolher coletivamente onde uma faixa deve ser exposta, que lanche podem escolher para comemorar alguma data especial, dentre outras possibilidades, contribuem para que a criança exerça esse direito e conheça mais sobre o funcionamento da instituição na qual está inserida.

A escolha das brincadeiras, o manuseio dos materiais utilizados, a escolha dos ambientes, tudo isso deve ser compartilhado com as crianças de modo que os mesmos possam opinar e participar da tomada de decisões.

Dessa forma, participando de experiências diversas, a criança aprende a lidar com conflitos, a compreender direitos e limitações e pode avançar positivamente em seu processo de aprendizagem.

3.4.4 EXPLORAR

> EXPLORAR movimentos, gestos, sons, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, no contexto urbano e do campo, espaços e tempos da instituição, interagindo com diferentes grupos e ampliando seus saberes, linguagens e conhecimentos.

A instituição de Educação Infantil, considerando a sua oferta em creche e pré-escola, deve estar atenta à relação da criança com o mundo pela via da exploração. Se a criança participa ativamente da vida de sua instituição, ela estará disponível para descobrir, conhecer e criar pela ótica da exploração. Assim, corpo, movimentos,

gestos, sons, espaços diversos, situações, mudanças nos tempos e na organização da rotina, novidades, histórias contadas oral e livremente e lidas a partir de um texto, objetos variados quanto ao tamanho, a cor, forma, espessura, enfim, constituem possibilidades infinitas de situações que podem e devem ser exploradas pelas crianças, com vistas a lhes favorecer o acesso ao mundo, conhecendo-o, mas também a interação entre as suas descobertas e o outro. Com esse direito garantido, a criança potencializa a ampliação dos seus saberes, sua linguagem e seus conhecimentos.

Uma ação que pode fornecer caminhos para a exploração diz respeito ao próprio corpo da criança, que pode ser vivenciado pela criança por meio de músicas, de experiências com argila, com cores, na direção de que ela se autoconheça e perceba a si mesma e ao outro como sujeitos em interação.

Outra ação é explorar o ambiente onde a criança está inserida, tanto em sua casa como na instituição de Educação Infantil. Nesse sentido, é importante saber sobre o pertencimento cultural da criança. Ela reside no campo ou na cidade? Mora perto de rios, cachoeiras, do mar? Vive em apartamento ou casa? Tem contato com a natureza? O que as crianças podem aprender com a natureza? O que aprendem neste contato direto e sensível? O que pode ser realizado junto aos bebês, às crianças bem pequenas e pequenas para aproximar, por exemplo, a criança da natureza?

A relação com a natureza tem muito a contribuir na construção de saberes pela criança. Seu contato com ela aproxima e constrói uma relação, na qual ela pode perceber possibilidades de convivência sensível, na direção de que compreenda-a não como estranha, mas como um espaço do qual a criança faz parte, construindo e ampliando sua consciência pessoal, planetária e ecológica.

Podemos perceber apenas por esse exemplo que exercitar o direito de explorar contribui de forma significativa na construção e no desenvolvimento das crianças na sua relação com os outros e com o mundo.

3.4.5 EXPRESSAR

A criança tem direito de expressar e expressar-se na instituição de Educação Infantil e em todos os demais espaços nos quais se situa. E ela o faz por meio de diferentes linguagens que devem ser compreendidas como legítimas de sua comunicação: o choro, o silêncio, o gesto, a palavra, o grito, o sono, a agressividade,

a alegria, a emoção, enfim, todas as formas de sentir e viver sua existência devem ser acolhidas como modos de expressão.

Nesse sentido, as diversas linguagens devem ser concebidas como meios de expressão da criança no espaço da instituição e Educação Infantil e ela deve ter direito a expor o que sente, o que pensa, o que cria/imagina, o que entende e não entende, o que gosta e não gosta. Enfim, ela tem direito de comunicar aos outros, por meio de suas expressões, sentimentos, pensamentos, ideias, sensações.

> Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens. (BNCC , 2017 EDUCAÇÃO INFANTIL)

Cabe aos/às professores/as acolher e possibilitar espaços para que as crianças possam expressar e expressar-se de diversos modos, manifestando a sua compreensão da importância da expressão dos seus sentimentos e descobertas como forma de dizer o que sente, esclarecer suas dúvidas sem medo, levantar hipóteses, confirmar ou não essas hipóteses, sem que sofram repressões.

3.4.6 CONHECER-SE

> CONHECER-SE e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações e brincadeiras vivenciadas na instituição de Educação Infantil.

A criança tem direito a conhecer-se e conhecer, potencializando a construção de uma imagem positiva de si e do seu grupo cultural e social. A garantia deste direito contribui para a construção de sua identidade pessoal e coletiva, mas também, das diversas identidades das outras crianças e dos adultos com os quais ela se relaciona.

É na construção desse direito que a criança começa a perceber aspectos que a distingue das outras pessoas, cabendo ao/à professor/a e à instituição valorizar seus pertencimentos, suas características étnicas, culturais e pessoais.

No dia a dia, as crianças vão se percebendo e percebendo os outros como diferentes. Essa percepção deve ser pensada e elaborada à luz do respeito, da democracia e da valorização das diferenças, favorecendo a construção de um conjunto de valores, crenças e conhecimentos diversificados, em que a prioridade seja valorizar e respeitar o outro como ele é.

> Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (BNCC, 2017, EDUCAÇÃO INFANTIL)

3.5 Os campos de experiências como proposta de organização curricular na Educação Infantil

Os campos de experiências foram desenvolvidos a partir do artigo 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009). Esta proposta de organização curricular nega uma lógica disciplinar e artificial na construção de saberes e conhecimentos pela criança, pois esta não é uma receptora passiva do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. A ideia, como estamos vendo ao longo deste texto, é entender que a produção de conhecimento pela criança está diretamente relacionada às suas experiências no mundo, ao manipular e explorar objetos, narrar acontecimentos, sentir e entender o que se passa a sua volta, descobrindo, explorando, participando, compreendendo, conhecendo (se). Nessas interações age, cria e produz cultura.

Entendendo que as crianças aprendem pela experiência, pela pesquisa, nas interações com objetos, pessoas e ambientes, as práticas pedagógicas realizadas nas instituições de Educação Infantil devem também considerar os interesses e necessidades das crianças. As práticas devem ser lúdicas e concretas. Os espaços devem estar organizados de forma a disponibilizar diversos materiais, vivências das manifestações culturais e produções de narrativas através de diferentes linguagens.

Os campos de experiência não podem ser tomados de maneira isolada e devem ser explorados a partir dos interesses das crianças, por meio de interações e brincadeiras, eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil (BRASIL, 2009).

É importante refletir sobre o que vem a ser experiência ou como compreendemos e defendemos que esta seja apropriada em concepções e práticas no âmbito das instituições de Educação Infantil, no fazer pedagógico e humano com as crianças. Jorge Larrosa Bondía (2002) reflete sobre as concepções de experiência e saber de experiência. Para ele (2002, p. 21) experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca, tendo relação com o que atravessa o sujeito e não com o que meramente acontece fora ou distante dele. Ao tratar da experiência assim, chama a atenção para a importância de o sujeito ser considerado na construção da experiência, não sendo bastante saber dela, ter informação sobre e emitir opinião com base na informação externa, vinda de outrem, cumulativa.

> Nesse contexto de reflexão, também consideramos importante evidenciar o pensamento de Larrosa (2002) em relação ao tempo, aspecto tão importante à construção de experiências, no sentido que ele defende e que é cada vez mais desprezado ou atropelado no contexto atual. Segundo o autor, [...] a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo. Tudo o que se passa passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa (...) (LARROSA, 2002, p. 23).

Essa reflexão expressa a importância do tempo disponibilizado às práticas pedagógicas com as crianças nas instituições de Educação Infantil, devendo os professores considerar a organização do tempo não como um mero orientador de rotinas previamente estabelecidas, mas como um aspecto que deve ser considerado enquanto tempo do sujeito, necessário às suas ações e realizações com outros, consigo e com o mundo. Essa constatação ou concepção impõe consequências importantes ao currículo da Educação Infantil, pensado a partir da BNCC: como as instituições de Educação Infantil podem promover práticas pedagógicas que reconheçam o lugar dos sujeitos, que é sempre singular, na construção de suas experiências e dos sentidos que estas lhes proporcionam? Qual o papel das professoras nas vivências de campos de experiências acionados pelas crianças e/ou por práticas propostas por elas?

Essas questões remetem ao fazer de instituições e professoras da Educação Infantil, provocando a reflexão sobre suas concepções e seus fazeres nos espaços e ações junto às crianças. Com a homologação da BNCC (BRASIL, 2017), temos, na Educação Infantil, um espaço profícuo ao debate dessas questões pela via dos campos de experiência. Nessa perspectiva e considerando a articulação entre os campos de experiência, percebemos a potencialidade que estes têm quanto à

promoção de vivências que possam ser significadas pelas crianças a partir dos seus interesses e de suas singulares construções de sentidos.

Cada campo de experiência se apresenta como possibilidade a ser explorada nas práticas pedagógicas. Eles dialogam com várias dimensões relacionadas à criança, ao outro, aos objetos, ao saber, às formas, ao corpo, às mudanças, permanências, enfim, a um mundo ilimitado de possibilidades que devem estar disponíveis a vivências capazes de proporcionar a construção de experiências pelas crianças.

3.6 Explorando os campos de experiência

1 - O EU, O OUTRO E O NÓS

Sabemos que ao conviver e interagir com as pessoas em grupos sociais como a família, vizinhos, comunidade e escola, as crianças têm a oportunidade de observar como vivem quais seus valores, sua cultura e linguagens. E na relação com essa diversidade de sujeitos, em diferentes espaços e em contato com as diferentes manifestações culturais, elas formulam concepções sobre si e sobre os outros, construindo sua identidade individual e coletiva.

Sendo assim, a instituição de Educação Infantil deve oportunizar experiências em que a criança amplie o conhecimento sobre si e sobre o outro, desenvolva sua autonomia, aprenda a respeitar e valorizar as singularidades e diversidade do contexto em que estão inseridas.

As situações de aprendizagens devem promover vivências que revelem as características de cada criança, promovam a interação, as relações, a exploração de objetos e dos ambientes, permitindo a participação ativa das crianças nas ações que envolvam o cuidar de si e do outro.

2- TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS

Desde seu nascimento, a criança está imersa em ricos espaços culturais, em que sons, cores, formas e movimentos apresentam situações ricas em significados. Sendo assim, é fundamental que conheçam, explorem e se apropriem dos elementos que constituem as diversas linguagens – artes visuais, musical, dança, o teatro - as quais lhes possibilitarão vivenciar o mundo, a si mesmas e aos outros de diferentes maneiras.

É papel da Educação Infantil, oportunizar as crianças, experiências com as mais diversas manifestações artísticas, culturais e científicas, que as mesmas convivam e se expressem por várias linguagens: desenhando, pintando, esculpindo, apreciando trabalhos de outras crianças e de artistas consagrados, em meio a um ambiente rico de significados e materiais que agucem a curiosidade e suas produções.

> Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas.
>
> Base Nacional Comum Curricular – BNCC

Amplie seu repertório e a capacidade criadora, dando espaço para que possam manifestar seus sentimentos, sensações, sem esperar por respostas padronizadas, lhes permitindo liberdade em suas produções no uso de variados suportes e materiais, valorizando a cultura local e global.

Vale salientar, que nossas experiências pessoais com a Arte influenciarão na forma como apresentamos esse campo às crianças e, sobretudo, como a vivenciamos.

Portanto, precisamos ampliar nossa relação com a arte, nos apropriando de conceitos éticos, estéticos e críticos.

3 – ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO

Sabemos que as crianças aprendem a falar na experiência com parceiros, através de diálogos, imitação, construção de sentidos.

Na etapa que corresponde à Educação Infantil, as crianças estão em pleno desenvolvimento da oralidade, sendo as instituições de Educação Infantil também ambientes sociais onde aprendem a falar, a se expressar, a exprimir linguagens.

Portanto, precisam ser oportunizadas significativas experiências que lhes permitam a escuta, a fala, situações que envolvam o pensamento e a imaginação, a partir de situações comunicativas, olhares, gestos, choro, conversas, narrativas construídas individualmente ou em grupo, ampliando assim seu vocabulário e favorecendo a apropriação da sua língua materna.

Nós, professores (as), devemos mediar o desenvolvimento da oralidade da criança, na organização da rotina e na elaboração do planejamento estimulando o interesse pelo desenho, pelas cantigas, brincadeiras de roda, jogos cantados e outros textos do universo popular.

Ao lermos para elas, fazendo antecipações, suposições sobre o que vai acontecer, ao solicitar que descrevam imagens, realizem contagem, nomeiem objetos e relatem ações do cotidiano estamos atuando neste campo.

As crianças devem vivenciar desde cedo situações em que podem usar a linguagem de forma criativa, para expressar ideias e emoções e interagir com os demais.

> Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação.
>
> Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social.
>
> Base Nacional Comum Curricular - BNCC

A experiência contínua da escuta de histórias permitirá que as crianças desenvolvam comportamento leitor que lhes possibilitará o encantamento pelas histórias lidas.

No processo de escrita, a imersão inicia-se a partir do que a criança já conhece, estimulando sua curiosidade e vivenciando situações que a leve a refletir, formulando hipóteses sobre a escrita, dialogando com crianças e com adultos, participando de situações de leitura e escrita, aprendendo a ler o mundo das imagens, das letras, dos números, das palavras e dos textos. Essas experiências devem ser organizadas de forma que as crianças observem situações reais de escrita com uso social, e também, sejam oportunizadas a escrita espontânea.

Diante do exposto, afirmamos que a leitura e a escrita não devem ser exploradas mecanicamente. A leitura deve ser uma fonte de lazer e de desenvolvimento da imaginação e as práticas de escritas devem ocorrer de forma contextualizada e significativas, em um ambiente que favoreça o convívio com o universo letrado contribuindo assim, no processo de formação leitora leitor e escritora.

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua.

Venho de uma família em que se contava muita história. Com livro ou sem livro. E os repertórios variavam muito, de acordo com o contador. Minha mãe era especialista em contos de fada. Meu pai sempre trazia uns clássicos diferentes, muitas vezes mostrando as figuras nuns livrões que tirava da estante. Minha avó contava as histórias populares de nossa tradição oral, cheias de almas do outro mundo, heróis bobos ou espertalhões, bichos que falavam, gigantes... Entre elas, talvez as minhas preferidas fossem as de Pedro Malasartes, de que ela parecia ter um estoque interminável.

4 - **ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES.**

As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstra também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições

Além disso, nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.) que igualmente aguçam a curiosidade. Portanto, a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano.

A Educação Infantil deve fomentar atitudes de curiosidade, criatividade e criticidade sobre o conhecimento ao promover situações de aprendizagem em que permita a criança ter contato com seus diversos pares, com a natureza, vivenciando experiências lúdicas e significativas. Nessa relação, tenham a oportunidade de investigar, questionar, comunicar-se, manipular objetos e explorar seu entorno.

Desde muito pequenas, as crianças vivenciam situações que envolvem conceitos matemáticos em seu convívio familiar e social. Seu cotidiano é permeado de desafios – situar-se no tempo e espaço, qual o número da casa, do telefone, data do dia – convivem com situações em que precisam estabelecer comparações de tamanho, identificar quantidades ao contar objetos diversos e relacionar capacidades dentre outros saberes, mexe na terra, demonstra curiosidade sobre seu próprio corpo, sobre os fenômenos naturais, gosta do cheiro da flor, do sabor do fruto, de cuidar do animal, relaciona-se com seus pares, amigos e outros; aprendendo sobre si e sobre o outro e apropriando-se de sua cultura nas relações estabelecidas;

São experiências nas quais as crianças atribuem sentido a partir do que experimentam, sentem e pensam, passando a utilizá-los nas situações concretas que vão surgindo.

5 - CORPO, GESTOS E MOVIMENTO

Toda experiência da criança acontece através do corpo, o qual ganha centralidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento. É por meio do movimento que a criança conhece o mundo, experimenta sensações, expressa sentimentos e emoções, fazem escolham, tomam decisões e aproximam-se de sua cultura. Ao manipular objetos de diferentes formas, cores, volumes, pesos e texturas passam a conhecer e identificar suas sensações, suas funções, potencialidades e limites.

Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.).

Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites,

A exploração do ambiente e do espaço por meio do movimento pode ser estimulada nas áreas internas e externas da instituição e sempre de forma lúdica. Essas propostas devem ser ricas e desafiadoras e possibilitem o aprimoramento do movimento e a ampliação do conhecimento acerca de si e do outro Podem ser jogos, circuitos, danças, brincadeiras etc.

Compete, portanto, a instituição promover situações significativas de aprendizagem, explorando a música, o teatro, as brincadeiras, a dança, o faz de conta para que a criança produza conhecimento sobre o universo cultural e social ampliando o repertório a partir de vivências com movimentos.

3.7 Campos de experiência e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento: um diálogo necessário

A partir do que apresenta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), propomos nesse documento a organização dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de forma a garantir as especificidades e necessidades de cada grupo etário que corresponde à primeira infância, definidos por cada campo de experiência.

Compreendemos que toda criança se desenvolve de forma integral e, portanto, faz-se necessário que as experiências propostas sejam diversificadas, permitindo sua interação com o mundo de diferentes formas e em diferentes momentos, e que considerem suas potencialidades físicas, emocionais, cognitivas, sociais e culturais,

Ressaltamos, ainda, que essa organização não deve ser considerada algo estático, definido, mas, apenas um parâmetro, um indicador, em que se deve ter o cuidado em não fragmentar os conhecimentos, nem os tempos educativos. O professor (a) deve flexibilizar as aprendizagens propostas levando em consideração o grupo de crianças envolvidas, e as experiências que deseja proporcionar para livre expressão das linguagens da criança.

3.8 CRIANÇAS DE ZERO A 1 ANO E SEIS MESES

CAMPO DE EXPERIÊNCIA: O EU, O OUTRO E O NÓS
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos. **Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.** **Interagir com crianças da mesma faixa etária e adulta ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.** **Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras.** **Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.** **Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social.**

VIVÊNCIAS QUE FAVOREÇAM EXPERIÊNCIAS NESTE CAMPO E PARA ESTA FAIXA ETÁRIA

- Interação em que possa expressar desejos e sentimentos estabelecendo uma relação de identidade.
- Expressar-se por gestos, balbucios ou palavras para indicar objetos, sentimentos de alegria ou de desagrado e necessidades.
- Identificação de elementos que lhe provocam medo e busca de ajuda para superá-lo.
- Reconhecimento de sensações de sede, fome, dor, frio, etc., expressando isso aos adultos.
- Realização progressiva da própria higiene, contando com ajuda de um adulto.
- Exercitando os papéis de cuidar dos companheiros e ser cuidado por eles.
- Participação democrática na elaboração de regras básicas do convívio social.
- Valorização das escolhas por brinquedos, brincadeiras e uso de espaços.
- Valorização da diversidade das culturas por meio de brinquedos, imagens e narrativas que promovam a construção de uma relação positiva com seus grupos de pertencimento.
- Fortalecimento do vínculo familiar através do acolhimento de todas as formas de organização familiar no espaço escolar.
- Proporcionar aos pais, na acolhida e nas relações estabelecidas ao longo da relação com eles, um momento de interação com professores e crianças que oportunize a estes compreender as necessidades das crianças neste campo de experiência.

CAMPO DE EXPERIÊNCIA: CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos. **Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.** **Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais.** **Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar.** **Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos.**

VIVÊNCIAS QUE FAVOREÇAM EXPERIÊNCIAS NESTE CAMPO E PARA ESTA FAIXA ETÁRIA

- Exploração dos espaços por meio de movimentos como engatinhar, arrastar-se, andar, descer, subir, transpor obstáculos, bem como outros.
- Expressar-se por meio gestos, expressões faciais, movimentos corporais e balbucios e da fala para se comunicar com diferentes parceiros.
- Socialização de momentos de brincadeiras com outras crianças e adultos.
- Interação com outras crianças por meio de gestos, expressões corporais e linguagem oral.
- Exploração/descriminação de diferentes partes do corpo.
- Imitação de gestos de outras pessoas e reproduzir diferentes ruídos e sons.
- Acompanhamento do ritmo das músicas com movimentos corporais.
- Imitação de animais, personagens e estados de ânimo.
- Manipulação de objetos de diferentes formas; pesos, texturas, tamanhos, que produzam sons etc., usando movimentos como pegar, largar, levar à boca, chutar, empilhar, lançar em várias direções e de diferentes modos etc.
- Realização de atividades expressivas que busquem a criação de movimentos coordenados
- Momentos de interações com outros grupos, com diferentes possibilidades de vivência/atividades em ambientes diversos.
- Uso de espelhos para se reconhecer e aos seus colegas, visualizar seus gestos e movimentos.
- Valorizar as cantigas de roda.

CAMPO DE EXPERIÊNCIA: TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente **Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.** **Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.** **Explorar a percepção dos sabores, tátil, olfativa e visual por meio de diversas vivências.** **Manipular materiais de formas e cores variadas para ampliar suas descobertas.**

VIVÊNCIAS QUE FAVOREÇAM EXPERIÊNCIAS NESTE CAMPO E PARA ESTA FAIXA ETÁRIA

- Imitação de gestos, sons e movimentos explorando o espaço com base em estímulos musicais.
- Reconhecimento de sons familiares.
- Exploração das possibilidades sonoras do corpo, dos instrumentos e dos objetos cotidianos.
- Produção de histórias sonoras criando intervenções ao longo de uma narrativa utilizando a própria voz, o corpo, diversos objetos e instrumentos musicais.
- Utilização de experiências com tintas (caseiras e industrializadas), melecas, argila, barro, areia, elementos da natureza diversos, canetas coloridas, giz de cera, carvão e demais materiais que proporcionem marcas artísticas e expressem a individualidade da criança.
- Utilização de diferentes suportes e diferentes recursos para produção das marcas artísticas: papéis, caixas, telas, paredes, tecidos, jornais, rolos de pintura, pincéis, diferentes partes do corpo, esponjas, elementos da natureza e demais recursos criativos que possam proporcionar a produção artística.
- Exploração, incentivo e valorização de diferentes posturas corporais na realização das produções artísticas fugindo de posturas escolarizadas na realização das propostas.
- Apreciação das próprias produções, de outras crianças, de familiares, de artistas locais e de diversos períodos e estilos por meio de exposições.
- Apreciação de canções e músicas representativas de diferentes manifestações culturais, acompanhando o ritmo com movimentos corporais.
- Participação nas atividades em grupo que envolva músicas, histórias e danças.
- Utilização dos instrumentos musicais convencionais a partir do livre manuseio e de formas diversificadas, à escolha da criança, de maneira que possam descobrir as diversas possibilidades de produção sonora, convencional e não convencional por meio de oficinas, fazendo uso de materiais diversos.

- Criação e construção de instrumentos musicais não convencionais a partir de materiais diversos como elementos naturais e objetos que possam ser reutilizados
- Ampliação do repertório de brincadeiras de roda cantada, acalantos, parlendas e trava-línguas.
- Apreciação e imersão em músicas e estilos musicais de repertório folclórico local.
- Utilização da linguagem teatral nas várias situações do cotidiano seja na história, na brincadeira, na expressão plástica, na linguagem musical e no movimento, em diferentes espaços.

CAMPO DE EXPERIÊNCIA: ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura). **Explorar relações de causa e efeito (transbordar, tingir, misturar, mover e remover etc.) na interação com o mundo físico.** **Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas.** **Manipular, experimentar, arrumar e explorar o espaço por meio de experiências de deslocamentos de si e dos objetos.** **Manipular materiais diversos e variados para comparar as diferenças e semelhanças entre eles.** **Vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras (em danças, balanços, escorregadores etc.)**

VIVÊNCIAS QUE FAVOREÇAM EXPERIÊNCIAS NESTE CAMPO E PARA ESTA FAIXA ETÁRIA

- Experimentar diferentes alimentos, manusear variados objetos e sentir aromas que estimulem a visão, a audição, a gustação e o olfato.
- Interação diária, com barro, argila, areia, promovendo a sintonia consigo e a relação com os elementos naturais.
- Fazer tentativas e observações de jogar objetos, vendo-os cair.
- Criar misturas com consistência diferente (dura ou mole), temperatura variada (quente ou fria), pesos diversos (leve ou pesado).
- Brincar com massa de modelar e tintas.
- Observar fenômenos e elementos da natureza do dia-a-dia, percebendo e/ou identificando algumas de suas características.
- Explorar o entorno natural e ter cuidado com animais e plantas.

- Observação e acompanhamento da terra como geradora de vida animal, vegetal e mineral.
- Vivências e experiências com os diversos estados físicos da água (líquido sólido e gasoso).
- Explorar o espaço, realizando deslocamento de objetos e de si mesmo.
- Organização dos espaços de forma que pratiquem os cuidados com o ambiente, respeitando as formas de vida presentes (jardins, árvores, vasos, hortas, insetos).
- Acesso e manuseio de instrumentos tecnológicos na captura e registro de áudios e/ou imagens da natureza e suas manifestações
- Participar de atividades de exploração e manipulação (agrupar objetos, oferece-los, recolhê-los, colocar um dentro do outro etc.)
- Fazer tentativas de jogar objetos.
- Escutar canções e participar de jogos e brincadeiras que envolvam contagem.
- Explorar materiais e objetos, observando suas transformações.
- Vivência de momentos desafiadores como escaladas, rolamentos, que possam ocorrer de forma prazerosa nas brincadeiras e interações.

CAMPO DE EXPERIÊNCIA: ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive. **Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.** **Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).** **Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor.** **Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.** **Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão.** **Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, tablet etc.).** **Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).** **Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita.**

VIVÊNCIAS QUE FAVOREÇAM EXPERIÊNCIAS NESTE CAMPO E PARA ESTA FAIXA ETÁRIA

- Atender ao ser chamado pelo nome.
- Reconhecer o significado de algumas palavras usadas em seu cotidiano.
- Usar palavras e pequenas frases para se expressar em diversas situações do cotidiano (com ou sem o auxílio de um adulto).
- Utilização de palavras, canções, parlendas, poesias, rimas, trava-ínguas, histórias, que afiançam e ampliam a comunicação.
- Apreciação de imagens, fotos, figuras, obras de arte, criação de cenários, etc.
- Acompanhar a contação de histórias feita pelo adulto utilizando diferentes recursos (fantoches, fantasias, fotos, gravuras, objetos, etc.).
- Participar de contação de histórias em que se utilizam diferentes recursos visuais (fotografias, imagens, Datashow etc) e sonoros.
- Ouvir histórias e reconhecer elementos das histórias nas ilustrações.
- Acompanhar oralmente passagem de histórias de repetição.
- Brincadeiras de produzir sons com o adulto, com outras crianças, sozinha e de materiais adequados ao seu manuseio.
- Acompanhar parlendas e outros textos da tradição oral como quadrinhas e adivinhas.
- Manuseio dos diversos portadores de texto, como gibis, livros, catálogos, revistas e de livros de qualidade.
- Vivências de situações de reconto de histórias infantis através das ilustrações das obras, oportunizando as crianças a interação com as obras.
- Contato com situações de letramento através da letra de músicas, seu nome, livros, outros gêneros e suportes.
- Partição de diferentes vivências envolvendo leitura e contação de histórias nos diferentes espaços.

3.9 Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)

CAMPO DE EXPERIÊNCIA: O EU, O OUTRO E O NÓS
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos. **Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.** **Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.** **Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.** **Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.** **Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.** **Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto.** **Comparar características de colegas (tamanho, altura, etnia, preferências, local de moradia etc) identificando semelhanças e diferenças.** **Assumir personagens ligados ao seu cotidiano nas brincadeiras de faz de conta.**

VIVÊNCIAS QUE FAVOREÇAM EXPERIÊNCIAS NESTE CAMPO E PARA ESTA FAIXA ETÁRIA

- Interações que envolvam o diálogo, brincadeiras, músicas, movimento, expressões corporais, artes plásticas. e o olhar para o outro.
- Situações desafiadoras que promova a resolução de problemas e a percepção da sua autoimagem positiva de si, valorizando a autonomia e auto estima para a superação de limites, considerando seu desenvolvimento e suas potencialidades.
- Livre circulação nos espaços e manipulação de objetos;
- Exploração de cantinhos do conhecimento para o desenvolvimento das diferentes linguagens;
- Possibilidades de expressão oral estimulando a argumentação e compreensão de fatos;
- Situações de valorização e respeito às diferentes características físicas;
- De modo lúdico experimentar diferentes jogos e brincadeiras;
- Interações que oportunizem a percepção de si e do outro gerando diálogos no sentido de resolver conflitos.
- Observação e valorização das diferentes características que compõem a identidade física, sociocultural, étnica de cada um.
- Participação em jogos simbólicos e brincadeiras de faz de conta envolvendo o cotidiano.
- Compartilhar os objetos e os espaços com crianças das demais faixas etárias.
- Vivência de situações de mediação de conflito com apoio dos adultos envolvidos no processo educativo.

Campo de experiências: “CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS”
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras. **Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.** **Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.** **Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.** **Desenvolver progressivamente as habilidades, artísticas e manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros;** **Praticar suas possibilidades corporais, ao se envolver em brincadeiras tradicionais e de faz de conta.**

VIVÊNCIAS QUE FAVOREÇAM EXPERIÊNCIAS NESTE CAMPO E PARA ESTA FAIXA ETÁRIA

- Movimentos diversos de interações com a cultura local.
- Exploração de movimentos corporais individuais e coletivo com e sem objetos e em diferentes espaços envolvendo variados elementos da natureza.
- Participação em diferentes esquemas de circuito psicomotores desafiando e potencializando seus próprios limites.
- Apropriação das diversas linguagens da dança, seus ritmos e movimentos.
- Momentos de autocuidado e exploração do próprio corpo no cotidiano.
- Manipulação e construção de materiais diversos que estimule progressivamente a coordenação motora de forma sensorial.
- Uso nas brincadeiras e brinquedos estruturados e não estruturados.
- Exploração das linguagens Cênicas (Teatro, dança, música e circo).
- Participação em brincadeiras de faz de conta usando diferentes materiais de uso no cotidiano.

Campo de experiências: “TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS”
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música. **Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando e grafando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.** **Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.** **Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar entre outros) explorando e grafando cores, texturas, superfícies planas, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.** **Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente escolar em brincadeiras cantadas, canções, músicas, melodias e jogos.**

VIVÊNCIAS QUE FAVOREÇAM EXPERIÊNCIAS NESTE CAMPO E PARA ESTA FAIXA ETÁRIA

- Produção e exploração de diferentes fontes sonora.
- Apropriação das cantigas de roda e brinquedos cantados valorizando a cultura popular.
- Apreciação dos sons, cores, formas, volume e textura dos elementos da natureza.
- Criações com reutilização de matérias diversos do cotidiano;
- Exploração das artes visuais;
- Participação em brincadeiras em que possam diferenciar e identificar formas, cores, sons e texturas.
- Explorar e observar diferentes ambientes, espaços que oportunizem o reconhecimento dos diversos traços, sons, cores, sabores, formas e aromas.
- Expressar-se livremente por meio de desenhos usando diversas formas e cores.

Campo de experiências: “ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO”
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões. **Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.** **Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adult-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).** **Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos** **Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.** **Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.** **Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais.** **Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.)** **Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.** **Vivenciar diferentes sons, rimas e aliterações com cantigas de roda e textos poéticos.**

VIVÊNCIAS QUE FAVOREÇAM EXPERIÊNCIAS NESTE CAMPO E PARA ESTA FAIXA ETÁRIA

- Possibilidades de expressar sentimentos, desejos e necessidades usando a linguagem oral;
- Contato com diferentes gêneros textuais da cultura popular;
- Momentos desencantamento pela leitura de histórias e outros gêneros textuais;
- Participação em situações que envolvam a convivência e a manipulação com diferentes suportes textuais;
- Momentos de criação e recontos de histórias da literatura universal, local e vida cotidiana enfatizando os múltiplos elementos que compõem uma narrativa;
- Participação em variadas possibilidades de criação e expressão oral, mobilizadas por matérias diversos, imagens, objetos, fotografias, filmes, cenas cotidianas entre outros recursos;
- Intervenções de contações de histórias de forma lúdica, utilizando múltiplas linguagens artísticas articuladas a cultura popular;

- Liberdade de se expressar transmitindo suas emoções, sentimentos, pensamentos, desejos, necessidades articulando as diferentes linguagens;
- Desenvolvimento da imaginação, atenção e percepção em suas variadas dimensões;
- Estimulação à reflexão, percepção visual e a oralidade de forma dinâmica e criativa comunicando-se com o mundo;
- Possibilidades de escolha e manuseio de diferentes materiais gráficos e suportes para brincar e exercitar de forma lúdica traços, desenhos e outros sinais gráficos;
- Socialização dos desenhos, sinais gráficos e traços partilhando o seu sentido valorizando suas produções e experiências.

Campo de experiências: "ESPAÇOS, TEMPOS,QUANTIDADES,RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES"
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho). **Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.).** **Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela.** **Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois).** **Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.)** **Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar)** **Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos.** **Registrar com números a quantidade de crianças (meninas e meninos, presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza (bonecas, bolas, livros etc.).** **Relatar transformações observadas em materiais, animais, pessoas ou no ambiente.**

VIVÊNCIAS QUE FAVOREÇAM EXPERIÊNCIAS NESTE CAMPO E PARA ESTA FAIXA ETÁRIA

- Ampliação da percepção dos objetos e espaços cotidianos estabelecendo relações com sua propriedades e atributos de cor, tamanho, textura, volume, peso e forma;
- Contato com os fenômenos da natureza do mundo real através da observação, registro e relatos orais;

- Sensibilização com os elementos da natureza observando sua forma, cor, densidade e cheiro;
- Exploração do meio ambiente com curiosidade, percebendo-se como ser integrante, dependente, transformador e acima de tudo que desenvolva atitudes de conservação;
- Momentos de sensibilização acerca do cultivo de plantas, hortaliças e árvores nas unidades e em seu entorno possibilitando o convívio cotidiano com essas iniciativas ecológicas;
- Observação, descrição e registros das sequências temporais (antes, agora, depois);
- Participação em atividades lúdicas explorando noções espaciais e temporais;
- Situações que explorem a diferenciação e apropriação dos conceitos básicos de tempo;
- Resolução de problemas que envolvam a identificação e o reconhecimento de padrões numéricos e de cores em sequências;
- Resolução de problemas que envolvam ideias de exploração de procedimentos de contagem e comparação de quantidades;
- Observação do ambiente para percepção das transformações ocorridas nos elementos da natureza;
- Manipulação de objetos para que construam conceitos matemáticos de maneira prática.

3.10 Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)

CAMPO DE EXPERIÊNCIA: O EU, O OUTRO E O NÓS
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos. **Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.** **Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.** **Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.** **Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.** **Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.** **Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.** **Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto.**

VIVÊNCIAS QUE FAVOREÇAM EXPERIÊNCIAS NESTE CAMPO E PARA ESTA FAIXA ETÁRIA

- Explorem o espaço da instituição de educação infantil, conhecendo e reconhecendo as pessoas que fazem parte dela, bem como suas funções.
- Vivenciem situações nas quais possam construir e demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade com outras crianças e adultos.
- Percebam de que suas ações têm efeitos positivos e/ou negativos nas outras crianças e nos adultos e no mundo sendo necessário o respeito uns com os outros.
- Vivenciem situações que contribuam para a construção do sentido de organização de seus objetos pessoais e dos objetos coletivos.
- Construam o sentido de valorização de produções individuais e coletivas.
- Comuniquem sentimentos e ideias às outras crianças e aos adultos e, também, escutem sentimentos e ideias destes, no sentido da compreensão e da auto compreensão.
- Participem da construção de acordos coletivos, em que possam expressar suas ideias e ouvir as dos colegas e adultos, respeitando a decisão tomada de forma democrática.
- Participem de jogos e brincadeiras nas interações com crianças e adultos, expressando discordâncias e, com a mediação de um adulto, superando ou minimizando conflitos

- Vivenciem situações diversas de relação com crianças e adultos, ampliando seu repertório de socialização (rodas de conversa, brincadeiras, festas, projetos, passeios, dentre outros).
- Vivenciem situações, mediadas pelo adulto (quando necessário), nas quais precisem compartilhar objetos, materiais, brinquedos.
- Possam conviver com adultos, crianças da mesma faixa etária e de outras idades, com características diversas, vivenciando situações que possibilitem valorização do outro, da sua cultura e individualidade.
- Participem de situações nas quais as resoluções de problemas se deem por meio do diálogo.
- Oportunizar a criança a expor sua opinião sobre determinado assunto e saber respeitar as opiniões dos outros.
- Levar as crianças para conhecer as dependências, os espaços físicos, como também o mobiliário que a instituição possui.
- Construção de regras de convivências coletivas.

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: "CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS"
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras. **Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.** **Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.** **Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.** **Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.**

VIVÊNCIAS QUE FAVOREÇAM EXPERIÊNCIAS NESTE CAMPO E PARA ESTA FAIXA ETÁRIA

- Explorem situações diversas que favoreçam o conhecimento e o reconhecimento do próprio corpo e de suas possibilidades e limites.
- Vivenciem práticas relacionadas ao cuidado de si e dos outros.
- Participem de jogos e brincadeiras que ampliem sua relação com o corpo, o movimento e os gestos.
- Experimentem situações com o corpo que favoreçam a construção de noções da sua relação com o espaço, como atrás, embaixo, em cima, dentro, fora etc.
- Manipulem, criem e confeccionem brinquedos da cultura local e geral.
- Possam vivenciar práticas relacionadas à autonomia, como cuidar do seu próprio corpo.

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: “TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS”
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música. **Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.** **Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.**

VIVÊNCIAS QUE FAVOREÇAM EXPERIÊNCIAS NESTE CAMPO E PARA ESTA FAIXA ETÁRIA

- Vivenciem situações nas quais utilizem materiais, objetos e instrumentos, no sentido de experimentar sons e ritmos, repetindo-os e recriando-os através de instrumentos existentes e/ou construídos na sala.
- Manipulem e explorem materiais variados (lixas, buchas, tecidos e papéis diversos, areia, argila, terra, etc.), no sentido de conhecerem suas características, possibilidades e usos.
- Vivenciem situações em que possam manipular diversos materiais, observando características e transformações.
- Experimentem desenhar em diferentes suportes, de tamanhos, formas, espessuras, cores e com diferentes tipos de lápis, carvão, giz, canetas hidrocor, etc.
- Observem e apreciem obras de artistas locais, nacionais e mundiais, bem como suas próprias produções e a de outras crianças.
- Visitem museus, exposições, teatros, cinema, enfim, diversos espaços relacionados à cultura.
- Apreciem canções e músicas de diferentes manifestações culturais, podendo expressar por meio do seu corpo, de gestos e movimentos ritmos e sons.
- Participem de atividades coletivas que envolvam diversas atividades artístico-culturais.
- Façam uso de instrumentos musicais a partir do livre manuseio e de formas diversificadas de expressão.
- Vivenciem práticas de criação e construção de instrumentos musicais a partir de materiais diversos.
- Explorem situações diversas que favoreçam o conhecimento e o reconhecimento do próprio corpo e de suas possibilidades.
- Vivenciem práticas relacionadas ao cuidado de si e dos outros.
- Participem de jogos e brincadeiras que ampliem sua relação com o corpo, o movimento e os gestos.
- Experimentem situações com o corpo que favoreçam a construção de noções da sua relação com o espaço, como atrás, embaixo, em cima, dentro, fora etc.
- Manipulem, criem e confeccionem brinquedos da cultura local e geral.

- Possam vivenciar práticas relacionadas à autonomia, como cuidar do seu próprio corpo.
- Manipulem e explorem materiais variados (lixas, buchas, tecidos, papéis diversos, areia, argila, terra), vivenciando situações no sentido de conhecerem suas características, possibilidades, usos e transformações.
- Vivenciem situações que promovam o contato com diferentes manifestações culturais.
- Vivenciem livremente por meio da linguagem do desenho, música, movi mento corporal e do teatro.
- Imitem e criem movimentos próprios em danças, narrativas, cenas de teatro e músicas.

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS "ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO"
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões. **Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.** **Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).** **Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.** **Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.** **Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.** **Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais.** **Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).** **Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.**

VIVÊNCIAS QUE FAVOREÇAM EXPERIÊNCIAS NESTE CAMPO E PARA ESTA FAIXA ETÁRIA

- Convivam com crianças da mesma faixa etária, de outras faixas etárias e com adultos, ampliando seu repertório de comunicação e possibilitando que elas expressem desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.

- Tenham vivências com diversos gêneros textuais, tais quais: jornais, literatura infantil, revista em quadrinhos, receitas, e-mails, poesias, rimas, canções etc, favorecendo o conhecimento e o reconhecimento destes gêneros.
- Explorem gestos, expressões corporais, sons, rimas, por meio de parlendas, poesias, canções, livros de histórias e outros gêneros textuais, ampliando gradativamente sua compreensão da linguagem oral e escrita.
- Participem de rodas de conversas, relatos de experiências, contação e reconto de histórias, elaborando narrativas, imaginando e se expressando de diversas formas (oral, dança, música, desenho, teatro).
- Tenham acesso a diferentes portadores de texto, apropriando-se da sua diversidade e dos seus usos sociais.
- Explorem situações diversas que favoreçam o conhecimento e o reconhecimento do próprio corpo e de suas possibilidades.
- Vivenciem práticas relacionadas ao cuidado de si e dos outros.
- Participem de jogos e brincadeiras que ampliem sua relação com o corpo, o movimento e os gestos.
- Experimentem situações com o corpo que favoreçam a construção de noções da sua relação com o espaço, como atrás, embaixo, em cima, dentro, fora etc.
- Manipulem, criem e confeccionem brinquedos da cultura local e geral.
- Possam vivenciar práticas relacionadas à autonomia, como cuidar do seu próprio corpo.
- Tenham acesso a diferentes portadores de textos apropriando-se da sua diversidade e de seus usos sociais, a saber, receitas, rótulos, poemas, cantigas etc criando situações de vivências práticas.
- Experiências de letramento com escrita espontânea.
- Vivenciar situações que promovam escuta e respeito as opiniões de todos.
- Experiências de registro com letras em situações de brincadeiras, jogos e interações
- Vivenciar situações que possibilite a expressão da escrita de forma individual e coletiva.
- Vivenciem situações de escrita espontânea a partir de situações significativas de produção
- Participem de atividades lúdicas para o reconhecimento do seu nome.
- Participem de produção coletiva em que o professor pode ser o escriba.

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES”
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho). **Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.).** **Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela.** **Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois).** **Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.).** **Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar).** **Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos.** **Registrar com números a quantidade de crianças (meninas e meninos, presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza (bonecas, bolas, livros etc.).**

VIVÊNCIAS QUE FAVOREÇAM EXPERIÊNCIAS NESTE CAMPO E PARA ESTA FAIXA ETÁRIA

- Explorem as características de diversos objetos, tais como tamanho, forma, cor, textura, peso, densidade, organizando e agrupamento segundo atributos diversos, tais como semelhanças e diferenças.
- Observem, comuniquem e registrem suas observações, hipóteses e explicações sobre objetos e situações observados no espaço da instituição de educação infantil e na natureza.
- Vivenciem situações que favoreçam a construção de noções espaciais e temporais.
- Participem de vivências nas quais possa organizar e classificar objetos a partir de determinadas características.
- Tenham experiência com números e com o registro deles em situações de brincadeiras, jogos e interações.

3.11 Condições necessárias ao trabalho pedagógico: projeto político pedagógico, infraestrutura, materiais, formação de professor, espaços e tempo, avaliação e materiais didáticos.

Cabe aos sistemas de ensino oferecer as condições necessárias à implementação de propostas curriculares baseadas na Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil.

Além de se orientar por uma proposta curricular que norteie a oferta da Educação Infantil, é preciso acompanhar a construção dos projetos políticos pedagógicos de cada instituição de Educação Infantil. Esses projetos representam o nível de aproximação maior entre concepções e práticas e, portanto, devem envolver toda a comunidade escolar e as famílias.

Além disso, os espaços devem ser organizados de modo a oferecer às crianças possibilidades de interação, descobertas e exploração. Nestes, devem ter materiais potentes, que oportunizem às crianças diversas possibilidades de interações e brincadeiras. O tempo necessário às vivências devem ser o da criança em interação com outras crianças e adultos. Também, é necessário que os/as professores/as tenham tempo para estabelecer vínculos e realizar práticas com as crianças. Os grupos devem ser formados respeitando a proporção professor/criança, de modo a oportunizar relações mais próximas e qualitativamente geradoras de desenvolvimentos e aprendizagens.

Quanto à formação, esta deve permanecer na atuação do professor, garantindo-lhe avanços em sua performance, por meio de formações continuadas regulares e sintonizadas com o seu fazer.

A avaliação deve ser uma prática constante da instituição, tanto no sentido da avaliação de contexto, como no sentido do acompanhamento do desenvolvimento da criança, sem o objetivo de retê-la ou puni-la, conforme concepção presente no Art. 10 da Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

No processo de construção de proposta curricular para o estado da Paraíba, foram realizadas muitas interlocuções com professores, pesquisadores e ativistas da Educação Infantil. Suas contribuições foram no seguinte sentido:

- As propostas apresentadas são pertinentes às práticas da Educação Infantil;
- Seria interessante se os demais profissionais da creche tivessem conhecimento desse material e dos recursos que nós professores utilizamos, são para o melhor desenvolvimento das crianças;

- Práticas bem elaboradas, mas muitas vezes não temos suportes/subsídios necessários para realizar. Ex: formação, materiais;
- Possibilitar vivências que privilegiem os aspectos mais regionais e locais possíveis;
- Que além dos objetivos, apresentem atividades que proporcionem a execução da prática pedagógica;
- Contextualizar as especificidades de nossa cultura, priorizando e valorizando a cultura local;
- Olhar diferenciado da gestão para as necessidades das turmas de pré-escola (crianças pequenas), no que diz respeito a brinquedos, jogos, melhoria do espaço externo (parquinho);
- Explicitar a transição do processo de letramento entre pré-escola e 1º ano, de modo claro e objetivo.
- É importante que o professor possa propiciar momentos de interação/intervenção dando condições da criança não somente expressar-se mas também para que resolvam seus próprios conflitos do dia-a-dia.
- O vínculo com a família deve ser fortalecido. Muitas vezes os profissionais retiram esse direito das mães e da criança que precisa ser amamentada, convencem as mães para não irem à instituição amamentar, processo para retirar a mama. Dessa forma, esse direito deve ser assegurado, levando em consideração que é uma necessidade da criança.
- Assegurar a quantidade mínima de crianças por profissionais, sobretudo no espaço do berçário.

4. ENSINO FUNDAMENTAL

4.1 MARCO REGULATÓRIO

O Ensino Fundamental de nove anos no Brasil está regulamentado pelas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de nove anos (Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010), que estabelece o atendimento de alunos entre os 6 e 14 anos, configurando-se como o período mais longo da educação básica. Por atender a crianças e adolescentes, tem o desafio constante de lidar com as grandes mudanças, sobretudo nos campos cognitivo e social, pelas quais esses sujeitos passam durante seu desenvolvimento.

De acordo com as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de nove anos (Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010, art. 6º), a etapa Fundamental dever ser nortedada pelos seguintes princípios:

> I – Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.
>
> II – Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; da busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; da exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; da redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais.
>
> III – Estéticos: do cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; do enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; da valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente a da cultura brasileira; da construção de identidades plurais e solidárias.

Na presente proposta, entende-se o respeito a esses princípios no Ensino Fundamental como essencial, no sentido de garantir o direito dos diferentes sujeitos à educação com qualidade, por meio de aprendizagens significativas, que possam lhes proporcionar desenvolvimento nas esferas pessoal e social.

Outro marco regulatório para este documento é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Etapa do Ensino Fundamental (2017), que normatiza os conhecimentos comuns que se constituem como objeto de ensino para garantir os direitos de aprendizagem de crianças e adolescentes que frquentam a Etapa do

Ensino Fundamental em todo Brasil. A BNCC também define a forma de organização do Ensino Fundamental (anos inciais e finais), em áreas de conhecimento e respectivos componentes curriculares, tomadas como base para apresentação desta proposta curricular:

Áreas de conhecimento	Componentes Curriculares (anos iniciais e finais)
Linguagens	Língua Portuguesa Arte Educação Física Língua Inglesa
Matemática	Matemática
Ciências da Natureza	Ciências da Natureza
Ciências Humanas	Geografia História
Ensino Religioso	Ensino Religioso

Tendo como referência a BNCC, esta proposta para o trabalho com os componentes curriculares está apresentada a partir da definição de princípios, direitos e objetivos de aprendizagem, bem como dos conteúdos a serem contemplados nos planejamentos e práticas de ensino e avaliação dos professores do Ensino Fundamental na Paraíba. Nesse sentido, também são discutidas possibilidades metodológicas e avaliativas para cada componente curricular em específico.

4.2 Ensino Fundamental - anos iniciais: princípios

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º anos) é realizado o atendimento escolar de crianças. Por essa razão, um dos pressupostos para o trabalho nessa fase é a valorização de situações lúdicas de aprendizagem, que garantam uma necessária articulação entre essa etapa e a Educação Infantil, na qual o brincar é um importante eixo do trabalho pedagógico. Também é importante considerar que

> As características dessa faixa etária demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar (BNCC, 2017, p.56-57).

É nos anos inciais, mais precisamente nos dois primeiros anos, que o trabalho de alfabetização conjugado com a inserção das crianças nas culturas de letramento deve acontecer de forma mais intensa, de modo a garantir a apropriação do sistema de escrita alfabética do português juntamente com práticas sociais significativas de leitura e escrita no âmbito da escola.

Deve-se ainda enfatizar a progressão do conhecimento em um movimento de consolidação das aprendizagens anteriores e, ao mesmo tempo, de “ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender (BNCC, 2017, p. 57). Desse modo, ampliadas as potencialidades intelectuais, é possível compreender sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente.

Por fim, é preciso considerar um último aspecto, a transição para os anos finais do Ensino Fundamental, marcada por mudanças no modo de organização e funcionamento dos componentes curriculares, com aulas específicas e diferentes professores para cada componente. Nessa situação, os alunos costumam se ressentir das várias exigências que se impõem, demandando o devido cuidado e, por vezes, articulações e adaptações para que essa transição seja feita sem que se rompa o processo de aprendizagem.

4.3 Ensino Fundamental – anos finais: princípios

Nos anos finais do Ensino Fundamental, os estudantes devem retormar e ressignificar as aprendizagens da primeira fase, nas diferentes áreas, com vistas ao aprofundamento e ampliação do seu repertório de conhecimentos.

Nessa fase, os alunos estão entre a infância e a adolescência, passando por mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Dessa forma, é preciso considerar que tais mudanças implicam compreender o adolescente como sujeito em desenvolvimento, com singularidades e formações identitárias e culturais próprias, que demandam práticas escolares capazes de atender as suas necessidades e diferentes modos de inserção social.

Nesse sentido, destaca-se na contemporaneidade a inserção dos jovens na cultura digital e midiática, propiciada pelo amplo acesso a novas tecnologias. Esse

protagonismo exige da escola o trabalho com tais tecnologias, visando à educação para o seu uso democrático e para a participação ativa e crítica nas culturas digitais.

É importante ainda ter em vista a necessidade de uma educação que contemple os direitos humanos e os princípios democráticos, combatendo a violência dentro e fora da escola. Para tanto, é preciso que as instituições de ensino dialoguem com a diversidade de formação e vivências dos alunos. Assim,

> A compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa(BRASIL, 2017, p.60).

Por último, cabe considerar a necessidade de pensar a transição do aluno para o Ensino Médio, tendo em vista que esta etapa é decisória para o futuro do aluno. Nessa direção, ouvir e acolher os anseios e projetos de continuidade de seus estudos é fundamental para que faça uma segunda transição, de forma a contemplar suas expectativas e direitos de aprendizagem.

5. A ÁREA DE LINGUAGENS

A área de Linguagens reúne os componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa. Assim, cada componente curricular da área evidencia linguagens que passam a ter status próprio de objetos de conhecimento escolar na presente proposta curricular, com a intenção de possibilitar aos alunos “participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens” (BRASIL, 2017, p.61).

A seguir são apresentadas as propostas específicas para cada um dos componentes da área.

5.1 Língua Portuguesa

5.1.1 Introdução

O Currículo de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental visa garantir os **direitos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno**, consubstanciados nas competências gerais e específicas bem como nas habilidades delineadas na BNCC, considerando as práticas de linguagem situadas nos campos artístico/literário, de estudo e pesquisa, jornalístico/midiático, de atuação da vida pública e pessoal, cidadã e investigativa, na interface dos 04 (quatro) eixos: Oralidade, Leitura/escuta/interpretação, Produção (escrita e multissemiótica) e Análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma padrão – textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses).

A oralidade, contrariamente à escrita, que historicamente tem status garantido na escola, vem se fixando como eixo norteador do ensino de língua/linguagem, principalmente depois das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). A oralidade tem representações informais e formais, com normas e valores sociais inerentes a cada uma. Assim sendo, a escola deve necessariamente colocar em seu plano de trabalho ações didáticas que orientem o sujeito aprendente a empregar a linguagem oral adequadamente nas mais diversas situações comunicativas.

> Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (BRASIL, 1998, p. 67- 68).

Como toda comunicação verbalizada concretiza-se em textos, é importante para a prática pedagógica a seleção de gêneros textuais orais diversos, associados à situação comunicativa específica, para assegurar não só o reconhecimento desses gêneros, mas, paulatinamente, fazer com que o aluno se aproprie de práticas orais que contemplem desde situações do cotidiano até as que exigem mais formalidade.

Para tanto, torna-se crucial possibilitar leituras e vivências com a modalidade oral, desde a Educação Infantil, que possibilitem a locução e interlocução dos alunos, o respeito ao turno da fala, o planejamento da fala, além de aspectos paralinguísticos próprios dessa modalidade.

Esses saberes que deverão ser progressivamente ampliados no ensino fundamental, por meio da leitura em voz alta (exercício para pronúncia clara dos fonemas), apresentação de argumentos, vivências com gêneros jornalísticos televisivos e\ou radiofônicos ou com as novas mídias de comunicação, além de apresentação de seminários entre outros. São maneiras relevantes de preparar os alunos para práticas escolares e para a vida em sociedade, que lhes permitam diferenciar as comunicações nos contextos sociais particulares (família, amigos, trabalho) dos usos com mais formalidades, como conferências, discursos políticos, religiosos, científicos etc. São formas de preparar o aluno para o pleno exercício da cidadania, conscientizando-o sobre a diversidade linguística\textual\discursiva, coerente com uma prática situada socioculturalmente, o que implica ainda desenvolver a maturidade para a convivência social respeitosa, que valorize o outro, a esfera social e a si mesmo.

> [...] a oralidade e escrita não estão em competição. Cada uma tem a sua história e seu papel na sociedade (MARCUSCHI, L. Antônio (2005, p. 15)

A Leitura, por sua vez, permite ampliar as possibilidades tanto de se aprender nas demais áreas de estudo escolar quanto de se adquirir autonomia para construção dos conhecimentos fora da escola. Ela é, inquestionavelmente, o caminho para a formação do cidadão crítico, reflexivo e, sobretudo, autônomo no seu agir. Isso porque a leitura amplia os horizontes do conhecimento, favorece o acesso a novas ideias, permite o diálogo, promove a mudança de percepções e de concepções, contribui para a intervenção sobre o mundo, inclui o homem no exercício da cidadania e na tomada de decisões da própria vida. Daí a sua importância em ocupar lugar de destaque na escola, pois é a prática sistematizada de estudo de gêneros e temas diversos que possibilita o aluno a perceber o seu entorno e se perceber como participante na interação com o mundo, exercendo papéis que efetivam a construção de uma sociedade melhor.

> Ler é uma forma de saber o que se passa, o que se pensa, o que se diz, é uma forma de ficar inteirado acerca do que vai pelo mundo, acerca do que vai povoando a cabeça e coração dos pensadores, dos formadores de opinião, dos cientistas, dos poetas. É uma forma de saber acerca das descobertas que foram feitas ou das hipóteses que estão sendo testadas, ou dos planos e projetos em andamento (ANTUNES, 2009, p. 195).

Isso é possível porque o trabalho com gêneros textuais produzidos em situações comunicativas diferentes e com o emprego de linguagens diversas conduz o leitor a refletir sobre as condições de produção: quem escreveu, por que, quando, com que finalidade, para que público, onde circulou. São conhecimentos que, quando se associam aos conhecimentos prévios do leitor, contribuem para a construção de sentido. Mas, para isso, é preciso que o professor conduza o aluno por esse caminho, fazendo-o vencer o nível da decodificação e atingir o objetivo maior da interpretação do texto e da percepção das intenções com que foi produzido. Tal ideia perpassa os textos do universo escolar, do universo literário e do mundo prático, contribuindo para a formação integral do aluno, mas sem que haja a supervalorização de um em detrimento de outro.

Na esfera escolar, a leitura de textos didáticos, resenhas, artigos de divulgação científica, por exemplo, são importantes porque favorecem o aprendizado escolar, exigem a capacidade de associar temas interdisciplinares. A leitura de textos literários, por sua vez, apresenta ao aluno uma forma artística e estética de lidar com questões reais, dialogando, portanto, com a vida humana. Já a leitura de gêneros do mundo prático, tais como notícias e propagandas, permite uma visão da construção da realidade. As três esferas, portanto, são complementares e dão sentido ao mundo, indicando caminhos para a participação em diferentes campos da atividade humana.

> A leitura não depende apenas do contexto linguístico do texto, mas também do contexto extralinguístico de sua produção e circulação (ANTUNES, 2003, p. 77).

A Produção Textual é orientada pela concepção **dialógica** da linguagem, cujo escopo é a unicidade do ato comunicativo, que se organiza por gêneros textuais\discursivos, que são, por sua vez, determinados pelas condições de produção que envolvem os interlocutores e a situação comunicativa. Em vista disso, a noção de gênero textual é fundamental para a eficácia do ensino e da aprendizagem da leitura e produção textual, para assegurar um aprendizado significativo e apropriado para desenvolvimento de sujeitos leitores\escritores. Por isso mesmo, as atividades de produção textual devem favorecer o acesso dos alunos aos mais variados gêneros empregados nas diversas práticas sociais, para que eles possam organizar seus discursos conscientes das suas intenções, de seus motivos e

> Os PCN apresentam orientações específicas para o ensino da produção textual:
>
> "o trabalho com produção de textos tem como finalidade formar produtores competentes e capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes" (BRASIL, 1997, p. 47).

de suas razões (BRONCKART, 2006). Devem ainda servir para ampliar as práticas sociais e as de letramento, de forma crítica e reflexiva, contribuindo, assim, para o exercício da cidadania plena e autônoma, nos espaços particulares e/ou coletivos. Para isso, é importante que a prática pedagógica valorize a **refacção/reescrita** de um texto, observando a adequação dos aspectos linguísticos, discursivos e composicionais de um gênero no interior de um texto; ou a **retextualização**, observando a transformação de um gênero em outro, seja de um texto oral para outro oral; seja de um oral para um escrito,ou vice versa; seja de um escrito para outro escrito; ou até mesmo empregando configurações textuais, tais como: do não verbal para o verbal ou vice versa; do texto multimodal para o oral, ou para o escrito, ou para o gestual etc.

> [...] a **reescrita** é atividade na qual, através do refinamento dos parâmetros discursivos, textuais e linguísticos que norteiam a produção original, materializa-se uma nova versão do texto. Já na **retextualização**, tal como entendida aqui, opera-se, fundamentalmente, com novos parâmetros de ação da linguagem, porque se produz novo texto: trata-se, além de redimensionar as projeções de imagem dos interlocutores, de seus papéis sociais e comunicativos, dos conhecimentos partilhados, assim como de motivações e intenções, de espaço e tempo de produção/recepção, de atribuir novo propósito à produção linguageira (MATÊNCIO, 2002, p. 112) (Grifo nosso).

> O enfoque deve ser essencialmente semântico-pragmático-discursivo: as reflexões sobre os aspectos especificamente gramaticais precisam ser lançadas contra esse pano de fundo semântico-pragmático-discursivo, de modo a conscientizar o aprendiz de que os recursos disponíveis na língua são ativados essencialmente para a produção de sentido e a interação social. (BAGNO, 2011, p.20).

Finalmente, a Análise Linguística/Semiótica tem no texto seu ponto de partida e de chegada, e todo o percurso deve salientar a triangulação uso-reflexão-uso, conduzindo à percepção de como a língua/linguagem funcionam para a construção de sentidos, ou seja, permitindo explicar o que o texto diz e de que recursos da língua ele faz uso para dizer o que diz.

Logo, é uma análise feita a partir de elementos que são importantes para a compreensão do texto, por isso, ela não pode ser isolada, mas contextualizada e reflexiva, o que implica estar sempre articulada com as práticas de leitura, de oralidade e de produção textual, até porque as aulas de Língua Portuguesa devem servir para pensar que tanto as escolhas lexicais quanto a organização linguística/discursiva influenciam para a construção de sentido nas práticas interativas no meio social. Sendo assim, o estudo da gramática deve permitir ao aluno reconhecer e validar as várias formas de dizer e a sua adequação às diversas realidades sociocomunicativas.

O professor deve levar para sala de aula uma gramática:

- ✓ que seja relevante, selecionando noções e regras gramaticais que sejam úteis e aplicáveis à compreensão e aos usos sociais da língua;
- ✓ que seja funcional, propondo uma gramática referendada no funcionamento efetivo da língua;
- ✓ contextualizada, que esteja incluída na interação verbal;
- ✓ que traga algum tipo de interesse, sendo estimulante e desafiador;
- ✓ que liberte, incentivando a fluência linguística e neutralizando a postura prescritiva e corretiva nas produções dos alunos;
- ✓ que prevê mais de uma norma, caracterizando adequadamente a norma padrão como a privilegiada, mas não como a única certa;
- ✓ que é da língua e das pessoas, discernindo o que é significativo para a experiência humana da interação verbal.

(ANTUNES, 2009)

Isso permitirá ao aluno ter condições para transitar de uma variedade da língua para outra, oral e escrita, adequando-se aos diferentes padrões e, conscientemente, fazendo uso dos recursos disponíveis para se expressar em textos próprios, bem como perceber o uso desses recursos nos textos do outro, atribuindo a eles significados nos mais variados contextos comunicativos em que estejam inseridos. O estudo linguístico/semiótico permite, assim, formar um aluno poliglota em sua própria língua, capaz de escolher aquela mais adequada a cada momento de criação.

Esses quatro eixos que estruturam o ensino e aprendizagem da língua/linguagem aportam-se em pelo menos quatro **princípios fundamentais** que norteiam o ensino de Língua Portuguesa: concepção sociointeracionista da linguagem, o letramento, o texto e a noção de sujeito aprendente.

A perspectiva sociointeracionista centra-se no processo de construção do conhecimento, baseado na interlocução, nos usos, portanto, na **dimensão pragmática** e **discursiva** dos estudos linguísticos, considerando não só as variedades formal e informal, oral e escrita da língua, mas a maneira como as pessoas empregam intencionalmente a língua/linguagem. Para essa concepção, a linguagem é instrumento de ação coletiva e individual, logo de caráter social e cognitivo, que possibilita tanto o **desenvolvimento intelectual,** por meio da aquisição e transmissão do conhecimento, quanto a construção de uma **consciência de sujeito social.** Aquele que necessita aprender a conhecer o

Numa **situação comunicativa**, a interação possibilita a apropriação e a interiorização da linguagem que incidirá, progressivamente, na aprendizagem e no desenvolvimento humano (VYGOTSKY, 2005 [1934]).

mundo e a conhecer-se como um sujeito desse mundo; que precisa agir sobre o outro e sobre esse mundo; que precisa compreender que atua sobre as representações de um mundo físico e social, constituído de normas e valores. Por exemplo: a escola tem suas representações constituídas: lugar institucionalizado de ensino (mundo físico); lugar que demanda respeito, intelectualidade etc (mundo social) (BRONCKART, 2006).

O letramento, por sua vez, é condição de inclusão e participação do sujeito nas práticas de leitura e escrita nas diversas esferas sociais, o que implica um um processo em constante desenvolvimento.

A escola, sendo, portanto, *locus* institucional de formação humana, tem a responsabilidade de envolver um conjunto de textos/discursos nos processos de aprendizagem do aluno, para não só **alfabetizá-lo,** mas torná-lo um indivíduo letrado, que não só sabe ler e escrever como também sabe usar essas habilidades para sua participação na sociedade letrada. Assim sendo, é crucial para o êxito da educação atual que a prática pedagógica esteja fundamentada na concepção de letramento para redimensionar a compreensão do professor sobre leitura, escrita, produção textual e para conhecer as capacidades e necessidades do sujeito aprendente.

Letramento - Trata de “um conjunto de práticas discursivas que envolvem os usos da escrita” (KLEIMAN, 2010, p.07).

Alfabetização - "Trata-se de um processo mais específico, que diz respeito à aquisição e à apropriação do sistema de escrita alfabético e ortográfico" (PEREIRA, 2005, p. 62).

O texto é unidade básica do trabalho com a linguagem, espaço em que se concretiza todo agir de linguagem (Bronckart, 1999[2003]). É o lugar de encontro ou desencontro de ideias, de concepções, de troca de saberes, de construção do conhecimento. É lugar de conflito, constituído de representações ideológicas e culturais, sócio-historicamente situadas, e de valores éticos, morais e atitudinais, intrínsecos ao agir comunicativo, ou seja, ao dizer-fazer-sentir nas interações vivenciadas. Essas formas de dizer-fazer-sentir são modeladas por organizações textuais do domínio social, que orientam as condutas humanas, não só pelas estruturas formais, mas pela situação, posição social e pela reciprocidade nas relações entre os participantes da comunicação, além do tema, estilo, são os chamados **Gêneros textuais**.

Gêneros textuais - "[...] fenômenos profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia" (MARCUSCHI, 2003, p. 19).

A concepção de sujeito aqui adotada segue a concepção sociointeracionista da linguagem, portanto é o sujeito que se constrói por meio da interação, do diálogo, do discurso; é o sujeito que respeita a alteridade, que é responsável pelo seu dizer e compreender o outro; um sujeito circunscrito num contexto cultural e sociopolítico e ideológico (VOLOCHINOV, 2004). É um sujeito que mantém uma relação direta com as práticas sociais, que constroem-se e reconstroem-se conforme o contexto político, econômico, histórico e cultural. Esse sujeito, então, tanto contribui para essas transformações como sofre as injunções por elas provocadas, o que demanda sempre revisão dos e construção de novos conhecimentos, saberes, atitudes, os quais implicarão no seu desenvolvimento cognitivo, linguístico e textual, social e afetivo. Tudo isso concorre para a construção do sujeito social, identitário e ideologicamente firmado.

> [...] a noção de sujeito como entidade psicossocial, sublinhando-se o caráter ativo dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir. (KOCH, 2003, p.15).

Mas qual a função da escola e especialmente a do componente Língua Portuguesa para a construção desse sujeito?

Ora, se a linguagem é o centro dinamizador da construção desse sujeito, e ~~sendo~~ a escola o lugar social institucionalizado para esse fim, cabe ao ensino da língua/linguagem oportunizar experiências conceituais e vivenciais que possibilitem a interação do aluno, sujeito aprendente, com seus pares na escola, com o mundo físico e social do seu contexto imediato e/ou virtual, mediado pela representação mental ou simbólica, por meio da leitura, da produção textual, da análise linguística, empregando a oralidade, a escrita, além da multimodalidade e das multimídias.

> **Multimodalidade** - [...] é um traço constitutivo dos gêneros. Portanto, é no texto, materialidade dos gêneros, onde os modos (imagem, escrita, som, música, linhas, cores, tamanho, ângulos, entonação, ritmos, efeitos visuais, melodia etc.) são realizados. O que faz com que um modo seja multimodal são as combinações com outros modos para criar sentidos[...] (DIONÍSIO, 2014, p. 42)
>
> **Multimídias -** Sistema que combina som, imagens estáticas e animadas, vídeo, interatividade e textos, com funções educativas, entre outras. (http://michaelis.uol.com.br/...)

Para isso, é fundamental que o (a) professor (a) organize com clareza e objetividade o seu plano de ensino, de modo a atender as necessidades conforme as etapas de maturidade biopsicointelectual desse sujeito, para poder impulsioná-lo, paulatinamente, e mediado pela linguagem e pelos textos, às descobertas do fazer científico, social e afetivo, acrescido dos aspectos político e ideológico, o que definirá a constituição identitária desse sujeito.

Enfim, é preciso esclarecer que esses princípios estão na base do ensino de Língua Portuguesa, mas eles são, no meio de tantos outros, apenas um fio condutor para o incremento das ações didáticas que possam assegurar os **Direitos de aprendizagem** e **desenvolvimento** dos alunos no ensino fundamental, anos iniciais e finais. Vale salientar que, para os 03 (três) primeiros anos do ensino fundamental **(dos quais, os dois primeiros objetivam alfabetizar os alunos, e o último, ajustar o que for necessário ao processo de alfabetização)** foram tomados por referência os direitos do *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (PNAIC), que tem o propósito de garantir a todos os estudantes sua alfabetização até os oito anos de idade. Já para o 4º ao 9º ano, os direitos de aprendizagem foram elaborados de modo a assegurar o desenvolvimento do sujeito social e identitário. De forma geral, seja no primeiro ou no segundo nível, esses direitos foram pensados considerando o tripé **início\consolidação\ampliação,** em cada eixo anteriormente determinados (oralidade, leitura, produção textual e análise linguística\semiótica). Por isso, os direitos de aprendizagem estão separados, considerando-se o ciclo da alfabetização e os anos de escolaridade do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

DIREITOS DE APRENDIZAGEM DO ALUNO - do 1º ao 3º ano

- ✓ Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, veiculados em suportes textuais diversos, e para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos.
- ✓ Apreciar e compreender textos do universo literário (contos, fábulas, crônicas, poemas, dentre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura.

- ✓ Apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas.
- ✓ Compreender e produzir textos destinados à organização e socialização do saber escolar/científico (textos didáticos, notas de enciclopédia, verbetes, resumos, resenhas, dentre outros) e à organização do cotidiano escolar e não escolar (agendas, cronogramas, calendários, cadernos de notas...).
- ✓ Participar de situações de leitura/escuta e produção oral e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais relevantes (notícias, reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, debates, documentários...).
- ✓ Produzir e compreender textos orais e escritos com finalidades voltadas para a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, planejando e participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias (preconceito racial, de gênero, preconceito a grupos sexuais, preconceito linguístico, dentre outros).

DIREITOS DE APRENDIZAGEM DO ALUNO - do 4º ao 9º ano

- ✓ **Iniciar, consolidar e ampliar** os conhecimentos linguísticos/textuais/discursivos/semióticos/artístico/literários estudados no decorrer da escolaridade básica.
- ✓ **Compreender** a linguagem como instrumento de ação, comunicação e interação social.
- ✓ **Apropriar-se** do código linguístico para interagir adequadamente nas mais diversas situações comunicativas.
- ✓ **Adquirir** autonomia leitora de gêneros que circulam nos vários campos de atuação da vida social, inclusive de documentos legais.
- ✓ **Conhecer** e **valorizar** a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, para saber usar a língua, adequando maneiras de agir à situação sociointerativa.
- ✓ **Entender** sua cidadania, reconhecendo-se como sujeito social, ideológico e cultural, constituído de subjetividade, valores, crenças e atitudes.
- ✓ **Conscientizar-se** da constituição identitária e cultural das práticas de linguagem.

- ✓ **Conviver** com diferentes culturas presentes na comunidade e na escola, e saber posicionar-se criticamente, de forma responsável e construtiva, respeitando os direitos humanos.
- ✓ **Apropriar-se** de novas formas de interação multimidiática e multimodal por meio da cultura digital, artística e literária.

Esses direitos de aprendizagem e desenvolvimento compreendem as competências gerais da BNCC bem como as específicas de Linguagens, uma vez que têm por finalidade proporcionarem a compreensão das práticas de linguagem, seja como oralidade (leitura, fala e escuta), seja como produção textual (multissemiótico e multimidiáticos). Logo, favorecem o agir linguístico e social consciente do sujeito aprendente, pois, ao se apropriar do saber linguístico\textual\discursivo\multisemiótico, o (a) estudante amplia o seu letramento, fortalece a sua participação social com responsabilidade e, por fim, potencializa a sua cidadania. Nesse sentido, este documento mantém a concepção enunciativo-discursiva de linguagem, tendo por unidade de trabalho o **Texto,** organizado nos mais diversos gêneros, conforme os quatro Campos das práticas de linguagem: artístico/literário, das práticas de estudo e pesquisa, jornalístico e midiático, e de atuação na vida pública.

Vale lembrar que a escolha por esses campos de atuação subjaz uma função didática, a de "contribuir para a necessária organização dos saberes sobre a língua e as outras linguagens, nos tempos e espaços escolares" (BNCC, 2017, p. 81).

Esses saberes devem ser contemplados na completude da Base Comum e na Parte Diversificada do currículo, que envolve tanto as várias modalidades (AEE, Educação Indígena, Educação do Campo etc) quanto os saberes da regionalidade\localidade, o que se pode perceber na Fig. 01, a seguir, que explicita a necessidade de incorporação no currículo local de competências específicas desenvolvidas por meio de um conjunto de habilidades relacionadas a diferentes conhecimentos e saberes sobre as práticas socioculturais de comunidades situadas em determinado contexto geopolítico, histórico e social.

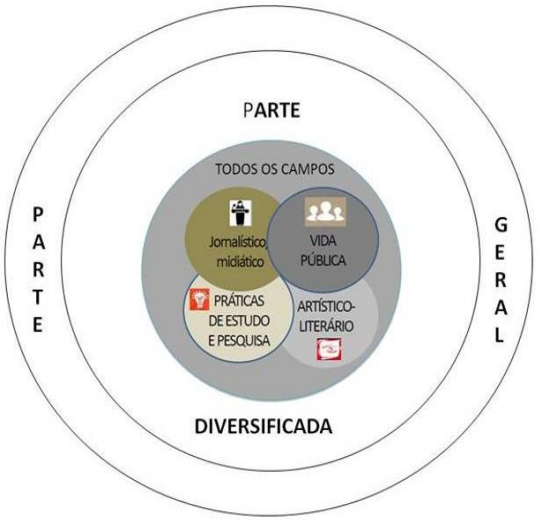


Fig. 1 - Adaptação dos Slides da Formação dos Redatores – LP, Brasília, mar.\2017

Imperativo, portanto, que os "**objetos de conhecimento** - aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos - que, por sua vez, são organizados em **unidades temáticas**" (BNCC, 2017, p. 28), sejam estudados progressivamente, horizontal e verticalmente, tanto em cada ano quanto na sucessão da escolaridade, como apresentam os quadros a seguir.

Componente curricular Língua Portuguesa – Ensino Fundamental – primeiro segmento

Objetivos de Aprendizagem

1º ano

Objetivos de aprendizagem	Conteúdos	Habilidades
Eixo oralidade		
Interagir e respeitar a diversidade de formas de expressão oral em diversos contextos sociais;	Estratégias de oralidade através do trabalho com textos do universo oral;	EF12LP06
Participar de atividades que dependam da escuta e compreensão de gêneros textuais/discursivos da oralidade;	Modalidade oral (formal e informal);	EF12LP06 EF01LP19
Compreender, planejar e produzir gêneros orais distintos, com finalidades diversas e em diferentes contextos de produção, identificando as especificidades de cada texto;	Elementos coesivos de continuidade e sequencialidade próprios dos gêneros orais;	EF01LP23 EF12LP06 EF12LP13
Participar das interações cotidianas da sala de aula, respeitando a colocação e o momento das demais crianças;	Características da conversação espontânea;	EF01LP23 EF12LP06 EF12LP13
Planejar intervenções orais em situações públicas;	Protocolos de leitura;	EF01LP23 EF12LP06 EF12LP13
Reconhecer a diversidade linguística, respeitando e valorizando as diferenças regionais, sociais, de faixa etária, gênero entre outros;	Variação linguística;	EF12LP06 EF01LP19
Compreender a relação entre fala e escrita, relacionado a apropriação dos sistema escrito, as variantes linguísticas e os gêneros de texto/discurso;	Correspondência fonema-grafema;	EF12LP06
Conhecer, respeitar e valorizar os textos da tradição oral.	Elementos composicionais dos textos da tradição oral (cultura, identidade, saber popular entre outros).	EF12LP06 EF01LP19
Eixo leitura		
Ler e compreender textos dos distintos campos de atuação, relacionando-os às experiências individuais e coletivas;	Estratégias de leitura/escuta de diferentes textos;	EF01LP01 EF12LPO1 EF12LP02 EF12LP04 EF01LP16 EF12LP08 EF12LP09 EF12LP10 EF12LP17 EF12LP18
Ler e compreender textos não-verbais e verbais, em distintos suportes, relacionando-os para a produção de sentido;	Textos verbais e não verbais;	EF12LPO1 EF12LP02 EF12LP04 EF01LP16 EF12LP08 EF12LP09 EF12LP10 EF12LP17 EF12LP18
Identificar os gêneros textuais/discursivos quanto à estrutura composicional, função social, suporte, linguagem, interlocutores, esfera de circulação entre outros;	Aspectos linguísticos- discursivos e estruturais dos textos como parlendas, contos infantis, listas, convites, bilhetes, anúncios publicitários, notícias e outros;	EF12LP04 EF01LP16 EF12LP08 EF12LP09 EF12LP10 EF12LP17 EF12LP18
Localizar informações explícitas nos textos;	Estrutura, função social, suporte, linguagem, interlocutores, linguagem (entre outros) dos gêneros de texto/discurso;	EF12LP04 EF01LP16 EF12LP08 EF12LP09 EF12LP10

		EF12LP17 EF12LP18
Inferir sentidos aos textos lidos, relacionado suas partes e apreendendo seus temas/assuntos; Estabelecer relações de intertextualidade entre os textos lidos;	Elementos da textualidade;	EF01LP16 EF12LP08 EF12LP09 EF12LP10 EF12LP17 EF12LP18
Ativar conhecimentos prévios relacionados aos textos lidos (pelo professor ou outro leitor), reconhecendo suas finalidades; Ler em voz alta, em distintos contextos.	Estratégias de leitura/escuta	EF01LP16 EF12LP08 EF12LP09 EF12LP10 EF12LP17 EF12LP18
Eixo produção de texto		
Conhecer, utilizar e valorizar textos dos distintos campos de atuação, relacionando-os às experiências individuais e coletivas;	Estratégias de produção textual;	EF01LP17 EF01LP18 EF12LP05 EF12LP11 EF12LP12 EF01LP21 EF01LP22 EF01LP25
Planejar a escrita de textos - considerando os diferentes tipos e usos da escrita e os contextos de produção – inicialmente com a ajuda do escriba, depois, de forma autônoma;	Registro formal e informal, Estratégias de produção escrita;	EF01LP02 EF01LP03 EF12LP03 EF01LP17 EF01LP18 EF12LP05 EF12LP11 EF12LP12 EF01LP21 EF01LP22 EF01LP25
Produzir textos escritos coesos e coerentes, com a ajuda do escriba (inicialmente), depois, de forma autônoma, adequando-os aos contextos de produção;	Elementos de textualidade;	EF01LP03 EF12LP03 EF01LP17 EF01LP18 EF12LP05 EF12LP11 EF12LP12 EF01LP21 EF01LP22 EF01LP25
Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita (quando o professor é o escriba), avaliando, organizando e refletindo sobre o que foi construídos e as próximas etapas de construção;	Estratégias de produção escrita,	EF01LP03 EF01LP17 EF01LP18 EF12LP05 EF12LP11 EF12LP12 EF01LP21 EF01LP22 EF01LP25
Reescrever o texto - de forma coesa e coerente, adequando-o aos contextos de produção.	Variação linguística, estratégias de produção textual, Registro formal e informal.	EF01LP17 EF01LP18 EF12LP05 EF12LP11 EF12LP12 EF01LP21 EF01LP22

		EF01LP25
Eixo análise linguística/semiótica		
Conhecer e utilizar o alfabeto;	Sistema de escrita alfabético;	EF01LP04 EF01LP05 EF01LP10
Dominar as diferenças entre escrita alfabética e outras formas de escrita (números, símbolos e outros); Apropriar-se da escrita do nome;	Conhecimento alfabético do português do Brasil, Nomes próprios;	EF01LP04 EF01LP05 EF01LP14
Relacionar letras ou grupos de letras ao seu valor sonoro, compreendendo as regularidades e irregularidades dos grafemas e fonemas;	Correspondência fonema-grafema, Unidades fonoaudiológicas(sílabas, rimas e outros);	EF01LP05 EF01LP07
Reconhecer e utilizar diferentes tipos de letras de acordo com as necessidades da escrita; Reconhecer e utilizar diferentes escritas na produção de gêneros textuais/discursivos diversos;	Tipos de letras, Registro formal e informal; Forma de composição do texto.	EF01LP07 EF01LP08 EF01LP09 EF01LP13 EF01LP11
Reconhecer as diferentes formas de composição das palavras, bem como sua segmentação nos textos; Compreender, oralmente, as separação silábica e suas distintas composições;	Formas de composição das palavras, Segmentação das palavras por número de sílabas;	EF01LP06
Perceber a adequação de um texto ao seu contexto de produção, identificando seus interlocutores, suporte, função social, esfera de circulação, tema, estilo entre outros.	Variação linguística, Elementos linguístico-discursivos e estruturais dos gêneros de texto/discurso.	EF12LP07 EF01LP20 EF12LP14 EF12LP15 EF12LP16 EF01LP24

2 ano

Objetivos de aprendizagem	Conteúdos	Habilidades
Eixo oralidade		
Interagir e respeitar a diversidade de formas de expressão oral em diversos contextos sociais;	Intercâmbio conversacional em sala de aula, Elementos da conversação espontânea, Variação linguística, Contagem de histórias, Relato oral; Elementos coesivos de continuidade e sequencialidade próprios dos gêneros orais;	EF12LP06 EF02LP15 EF02LP19 EF12LP13 EF02LP24
Participar de atividades que dependam da escuta e compreensão de gêneros textuais/discursivos da oralidade;		EF12LP06 EF02LP15 EF02LP19 EF12LP13 EF02LP24
Compreender, planejar e produzir gêneros orais distintos, com finalidades diversas e em diferentes contextos de produção, identificando as especificidades de cada texto;	Modalidade oral (formal e informal); Variação linguística;	EF12LP06 EF02LP19 EF12LP13 EF02LP24
Participar das interações cotidianas da sala de aula, respeitando a colocação e o momento das demais crianças;	Elementos próprios da conversação espontânea;	EF12LP06 EF02LP19 EF12LP13 EF02LP24

Planejar intervenções orais em situações públicas;	Intercambio conversacional em ambientes públicos, Estratégias de oralidade;	EF12LP06 EF02LP19 EF12LP13 EF02LP24
Reconhecer a diversidade linguística, respeitando e valorizando as diferenças regionais, sociais, de faixa etária, gênero entre outros;	Variação linguística, Características da conversação espontânea, Aspectos não linguísticos no ato da fala;	EF12LP06 EF02LP19 EF12LP13 EF02LP24
Compreender a relação entre fala e escrita, relacionado a apropriação dos sistema escrito, as variantes linguísticas e os gêneros de texto/discurso;	Correspondência fonema-grafema, Construção do sistema alfabético, Variação linguística;	EF12LP06 EF02LP15 EF02LP19 EF12LP13 EF02LP24
Conhecer, respeitar e valorizar os textos da tradição oral.	Elementos de composição dos textos orais (cultura, identidade, saber popular entre outros.	EF12LP06 EF02LP15 EF02LP19 EF12LP13 EF02LP24
Eixo leitura		
Ler e compreender textos dos distintos campos de atuação, relacionando-os às experiências individuais e coletivas; Ler e compreender textos não-verbais e verbais, em distintos suportes, relacionando-os para a produção de sentido;	Estratégias de leitura/escuta de diferentes textos, Textos verbais e não verbais, Gêneros textuais/discursivos (orais e escritos: parlendas, contos infantis, listas, convites, bilhetes, anúncios publicitários, notícias e outros);	EF12LPO1 EF12LP02 EF12LP04 EF02LP12 EF12LP08 EF12LP09 EF12LP10 EF12LP17 EF02LP20 EF02LP21 EF02LP26 EF12LP18
Identificar os gêneros textuais/discursivos quanto à estrutura composicional, função social, suporte, linguagem, interlocutores, esfera de circulação entre outros;	Aspectos linguístico-discursivos e estruturais dos textos trabalhados, como por exemplo, poemas, listas, canções do universo infantil entre outros;	EF12LP02 EF12LP04 EF02LP12 EF12LP08 EF12LP09 EF12LP10 EF12LP17 EF02LP20 EF02LP21 EF02LP26 EF12LP18
Localizar informações explícitas nos textos;	Estratégias de leitura;	EF12LPO1 EF12LP02 EF12LP04 EF02LP12 EF12LP08 EF12LP09 EF12LP10 EF12LP17 EF02LP20 EF02LP21 EF02LP26 EF12LP18
Inferir sentidos aos textos lidos, relacionado suas partes e apreendendo seus temas/assuntos; Estabelecer relações de intertextualidade entre os textos lidos; Ativar conhecimentos prévios relacionados aos textos lidos (pelo professor ou outro leitor), reconhecendo suas finalidades;	Elementos da textualidade;	EF12LPO1 EF12LP02 EF12LP04 EF02LP12 EF12LP08 EF12LP09 EF12LP10 EF12LP17 EF02LP20 EF02LP21

		EF02LP26 EF12LP18
Ler em voz alta, em distintos contextos;	Estratégias de leitura/escrita;	EF12LPO1 EF12LP02 EF12LP04 EF02LP12 EF12LP08 EF12LP09 EF12LP10 EF12LP17 EF02LP20 EF02LP21 EF02LP26 EF12LP18
Saber procurar no dicionário os significados das palavras e a concepção mais adequada à situação de uso.	Relações de sinonímia, Uso do dicionário.	EF12LPO1 EF12LP02 EF12LP04 EF02LP12 EF12LP08 EF12LP09 EF12LP10 EF12LP17 EF02LP20 EF02LP21 EF02LP26 EF12LP18
Eixo produção de texto		
Conhecer, utilizar e valorizar textos dos distintos campos de atuação, relacionando-os às experiências individuais e coletivas;	Estratégias de produção textual;	EF02LP01 EF12LP03 EF02LP13 EF02LP14 EF12LP05 EF12LP11 EF12LP12 EF02LP18 EF02LP22 EF02LP23 EF02LP27
Planejar e produzir, com autonomia, textos de diferentes gêneros, considerando os contextos de produção;	Estratégias de produção textual, Variação linguística;	EF02LP01 EF12LP03 EF02LP13 EF02LP14 EF12LP05 EF12LP11 EF12LP12 EF02LP18 EF02LP22 EF02LP23 EF02LP27
Produzir textos escritos coesos, com diversidade vocabular e coerentes com sua finalidade;	Elementos de textualidade;	EF02LP01 EF12LP03 EF02LP13 EF02LP14 EF12LP05 EF12LP11 EF12LP12 EF02LP18 EF02LP22 EF02LP23 EF02LP27
Saber paragrafar, topicalizar e pontuar os textos escritos, de forma a facilitar a compreensão do leitor;	Formas de composição do texto, Adequação do texto às normas de escrita;	EF02LP01 EF02LP13 EF02LP14 EF12LP05 EF12LP11 EF12LP12 EF02LP18

		EF02LP22 EF02LP23 EF02LP27
Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita (quando o professor é o escriba), avaliando, organizando e refletindo sobre o que foi construídos e as próximas etapas de construção;	Estratégias de produção textual, Registro formal e informal.	EF02LP01 EF02LP13 EF02LP14 EF12LP05 EF12LP11 EF12LP12 EF02LP18 EF02LP22 EF02LP23 EF02LP27
Revisar de forma autônoma o texto durante o processo de escrita, retomando as partes escritas e planejando as posteriores;	Estratégias de produção textual, Uso de recursos anafóricos na construção da coesão textual;	EF02LP01 EF02LP13 EF02LP14 EF12LP05 EF12LP11 EF12LP12 EF02LP18 EF02LP22 EF02LP23 EF02LP27
Reescrever o texto com autonomia, aperfeiçoando-o.	Estratégias de produção textual, Reescritura.	EF02LP01 EF02LP13 EF02LP14 EF12LP05 EF12LP11 EF12LP12 EF02LP18 EF02LP22 EF02LP23 EF02LP27
Eixo análise linguística/semiótica		
Dominar a correspondência entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler e escrever palavras e textos; Reconhecer e utilizar diferentes tipos de letras de acordo com as necessidades da escrita; Reconhecer e utilizar diferentes escritas na produção de gêneros textuais/discursivos diversos;	Unidades fonoaudiológicas (sílabas, rimas e outros), Relação grafocêntrica; Tipos de letras, Registro formal e informal da escrita;	EF02LP04 EF02LP05 EF02LP07 EF02LP08 EF02LP16 EF02LP17 EF12LP14 EF02LP25
Reconhecer as diferentes formas de composição das palavras, bem como sua segmentação nos textos;	Composição e segmentação das palavras;	EF02LP02 EF02LP03 EF02LP04 EF02LP08 EF02LP16 EF02LP17 EF12LP14 EF02LP25
Reconhecer e utilizar palavras ou expressões que retomem o que já foi dito no texto e que conectem suas partes, estabelecendo a coesão e coerência textual;	Recursos anafóricos na construção da coesão textual; Coerência textual;	EF02LP10 EF02LP16 EF02LP17 EF12LP14 EF02LP25
Perceber a adequação de um texto ao seu contexto de produção, identificando seus interlocutores, suporte, função social, esfera de circulação, tema, estilo entre outros;	Aspectos de estrutura composição, função social, finalidade, esfera de circulação, linguagem, suporte, interlocutores, entre outros, dos textos, Variação linguística.	EF02LP16 EF02LP17 EF12LP14 EF02LP25
Adequar a concordância nominal e verbal aos textos, identificando a violação desse uso;	Concordância verbo-nominal.* *Adequado ao nível de compreensão cognitivo, linguístico e social da criança;	EF02LP16 EF02LP17 EF12LP14 EF02LP25
Saber usar o dicionário, identificando sua função e organização;	Uso adequado do dicionário, Relação de sinonímia e antonímia.	

Pontuar o texto.	Pontuação.* *Adequado ao nível cognitivo, linguístico e social da criança.	

3 ano

Objetivos de aprendizagem	Conteúdos	Habilidades
Eixo oralidade		
Interagir e respeitar a diversidade de formas de expressão oral em diversos contextos sociais; Participar de atividades que dependam da escuta e compreensão de gêneros textuais/discursivos da oralidade; Compreender, planejar e produzir gêneros orais distintos, com finalidades diversas e em diferentes contextos de produção, identificando as especificidades de cada texto;	Estratégias de oralidade, Aspectos da conversação espontânea; Modalidade oral (forma e informal), Variação linguística;	EF35LP10 EF35LP11 EF03LP15 EF03LP22 EF35LP18 EF35LP19 EF35LP20 EF35LP28
Participar das interações cotidianas da sala de aula, respeitando a colocação e o momento das demais crianças;	Elementos coesivos de continuidade e sequencialidade próprios dos gêneros orais;	EF35LP10 EF35LP11 EF35LP18 EF35LP20 EF35LP28
Planejar intervenções orais em situações públicas; Reconhecer a diversidade linguística, respeitando e valorizando as diferenças regionais, sociais, de faixa etária, gênero entre outros; Compreender a relação entre fala e escrita, relacionado a apropriação dos sistema escrito, as variantes linguísticas e os gêneros de texto/discurso;	Intercambio conversacional em ambientes públicos, Estratégias de oralidade; Aspectos próprios da conversação espontânea, Variação linguística, Correspondência fonema-grafema;	EF35LP10 EF35LP11 EF03LP15 EF03LP22 EF35LP18 EF35LP19 EF35LP20 EF35LP28
Conhecer, respeitar e valorizar os textos da tradição oral.	Aspectos constitutivos dos textos da tradição oral (cultura, saber popular, identidade entre outros;	EF35LP10 EF35LP11 EF03LP22 EF35LP18 EF35LP19 EF35LP20 EF35LP28
Eixo leitura		
Ler e compreender textos dos distintos campos de atuação, relacionando-os às experiências individuais e coletivas;	Estratégias de leitura/escuta de diferentes textos;	EF35LP01 EF35LP17 EF35LP21 EF35LP22 EF35LP23 EF35LP24
Ler e compreender textos não-verbais e verbais, em distintos suportes, relacionando-os para a produção de sentido;	Textos verbais e não verbais;	EF35LP01 EF03LP11 EF03LP12 EF03LP18 EF03LP19 EF03LP24 EF35LP22 EF35LP23 EF35LP21 EF35LP24
Identificar os gêneros textuais/discursivos quanto à estrutura composicional, função social, suporte, linguagem, interlocutores, esfera de circulação entre outros;	Aspectos linguístico-discursivos e estruturais gêneros orais e escritos, como por exemplo, parlendas, contos infantis, listas, convites, bilhetes,	EF03LP11 EF03LP12 EF03LP18 EF03LP19

	anúncios publicitários, notícias e outros;	EF03LP24 EF35LP22 EF35LP23 EF35LP21 EF35LP24
Localizar informações explícitas nos textos; Inferir sentidos aos textos lidos, relacionado suas partes e apreendendo seus temas/assuntos; Estabelecer relações de intertextualidade entre os textos lidos; Ativar conhecimentos prévios relacionados aos textos lidos (pelo professor ou outro leitor), reconhecendo suas finalidades; Ler em voz alta, em distintos contextos;	Estratégias de leitura, Elementos da textualidade, Variação linguística;	EF03LP12 EF03LP18 EF03LP19 EF03LP24 EF35LP17 EF35LP21 EF35LP22 EF35LP23
Saber procurar no dicionário os significados das palavras e a concepção mais adequada à situação de uso.	Relações de sinonímia, Estratégias para utilização do dicionário.	EF35LP04 EF35LP05
Eixo produção de texto		
Conhecer, utilizar e valorizar textos dos distintos campos de atuação, relacionando-os às experiências individuais e coletivas; Planejar e produzir, com autonomia, textos de diferentes gêneros, considerando os contextos de produção;	Estratégias de produção textual, Variação linguística;	EF35LP07 EF35LP08 EF35LP09 EF03LP13 EF03LP14 EF03LP20 EF03LP21 EF03LP15 EF03LP25 EF35LP25 EF35LP26 EF35LP27
Produzir textos escritos coesos, com diversidade vocabular e coerentes com sua finalidade;	Elementos de textualidade;	EF35LP08 EF35LP09 EF03LP13 EF03LP14 EF03LP20 EF03LP21 EF03LP15 EF03LP25 EF35LP25 EF35LP26 EF35LP27
Saber paragrafar, topicalizar e pontuar os textos escritos, de forma a facilitar a compreensão do leitor;	Paragrafação, Topicalização, Pontuação;	EF35LP07 EF35LP09
Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita (quando o professor é o escriba), avaliando, organizando e refletindo sobre o que foi construídos e as próximas etapas de construção; Revisar de forma autônoma o texto durante o processo de escrita, retomando as partes escritas e planejando as posteriores; Reescrever o texto com autonomia, aperfeiçoando-o.	Registro formal e informal, Recursos para a reescrita dos textos.	EF35LP07 EF35LP08 EF35LP09 EF03LP13 EF03LP14 EF03LP20 EF03LP21 EF03LP15 EF03LP25 EF35LP25 EF35LP26 EF35LP27
Eixo análise linguística/semiótica		
Dominar a correspondência entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler e escrever palavras e textos;	Correspondência fonema-grafema, Unidades fonoaudiológicas (sílabas, rimas e outros);	EF03LP01 EF03LP02 EF03LP03 EF35LP13
Reconhecer e utilizar diferentes tipos de letras de acordo com as necessidades da escrita;	Aspectos linguístico-discursivos e estruturais de gêneros	EF03LP16

	textuais/discursivos dos diversos campos da atuação humana.	
Reconhecer e utilizar diferentes escritas na produção de gêneros textuais/discursivos diversos;	Registro formal e informal, Variação linguística;	EF03LP16 EF03LP17 EF35LP16 EF03LP23 EF03LP26 EF35LP29 EF35LP30 EF35LP31
Reconhecer e utilizar palavras ou expressões que retomem o que já foi dito no texto e que conectem suas partes, estabelecendo a coesão e coerência textual;	Recursos anafóricos na construção coesiva do texto;	EF35LP14
Perceber a adequação de um texto ao seu contexto de produção, identificando seus interlocutores, suporte, função social, esfera de circulação, tema, estilo entre outros;	Aspectos linguístico-discursivos e estruturais dos distintos gêneros de texto/discurso presentes nos mais variados campos da atuação humana.	EF35LP16 EF03LP23 EF03LP26 EF35LP29 EF35LP30 EF35LP31
Adequar a concordância nominal e verbal aos textos, identificando a violação desse uso;	Aspectos da concordância verbo-nominal.* *Adequado ao nível, linguístico, cognitivo e social da criança.	EF35LP16 EF03LP23 EF03LP26 EF35LP29 EF35LP30 EF35LP31
Saber usar o dicionário, identificando sua função e organização;	Estratégias de utilização do dicionário;	EF35LP12
Pontuar o texto.	Pontuação.* *Adequado ao nível, linguístico, cognitivo e social da criança.	EF03LP07

4º Ano

Objetivos de aprendizagem	Conteúdo	Habilidades
Eixo oralidade		
Participar de interações orais na sala de aula, indagando, propondo, questionando, respeitando as intenções e os turnos de fala de cada interlocutor.	Fala\Escuta atentas.	EF15LP09 EF15LP10 EF15LP11 EF15LP12 EF15LP13 EF35LP07 EF35LP08 EF35LP18 EF35LP19 EF35LP20 EF04LP18
Diferenciar formas de composição oral conforme os objetivos e suportes da situação comunicativa, a exemplo de: conversação espontânea e/ou radiofônica, noticiário em rádio e TV, debates em sala de aula etc).	Aspectos composicionais de gêneros orais em suportes diversos.	EF35LP10 EF04LP17 EF04LP28
Recontar histórias preservando a sequência linear do desenvolvimento dos fatos, com ou sem apoio de imagens.	Formas de composição de narrativas.	EF15LP19 EF35LP06 EF35LP10
Identificar a organização do enredo: situação inicial, conflito, situação final.		EF35LP06 EF35LP10 EF35LP29
Identificar, compreender e respeitar os usos da linguagem e suas formas de expressão em textos orais.	Usos da linguagem em textos orais.	EF35LP11

Identificar e compreender características semióticas empregadas por interlocutores em situação comunicativa oral, como: - âncoras de jornais radiofônicos, televisivos, entrevistado e entrevistador; e - alunos em situação de interlocução e apresentação de trabalhos escolares etc	Características da linguagem em comunicação oral: entonação, expressão facial e corporal.	EF35LP18 EF35LP19 EF04LP18
Declamar poemas tradicionais e da cultura nordestina (cordel, repentes, emboladas etc).	Características próprias da declamação: postura, interpretação, entonação, ritmo, rimas e melodia dos versos.	EF35LP23 EF35LP28 EF04LP27
Observar e compreender formas de composição de textos orais jornalísticos - notícia.	Composição do gênero oral Notícia: manchete, lead e corpo da notícia.	EF35LP16
Planejar e produzir textos de uso oral, em colaboração com colegas, com orientação de roteiro.	Produção de vlog, vídeo, áudio, jornais radiofônicos ou televisivos, entrevistas a serem veiculadas em suportes diferenciados (rádio, TV, internet) etc.	EF35LP15 EF04LP12 EF04LP17
Participar de interações socioculturais, orais e\ou escritas, no ambiente escolar e na vida social, respeitando e valorizando as manifestações artística, culturais e religiosas (regionais, afrodescendente e indígena).	Fala\Escuta\Leitura\Produção artística e textual: Alimentação, dança, música (Cordel, Coco de roda, Repente, Quadrilha junina etc).	EF15PB01 EF35LP11
Eixo da Leitura		
Ler, apreciar e declamar poemas, compreendendo a sua composição e recursos rítmicos, sonoros e metáforas, além dos estilísticos gráficos.	Textos poéticos.	EF35LP23 EF35LP27 EF35LP28 EF35LP31 EF04LP26 EF04LP27
Ler, compreender, apreciar e comparar textos literários tradicionais e contemporâneos (HQ), Cantigas\Músicas, além da cultura popular (brasileira, afrobrasileira, indígena etc), compreendendo as suas peculiaridades culturais e a sua função social.	Textos narrativos, a exemplo de: Lendas, Fábulas, Contos, HQ, Cantigas\Músicas, Cordéis, Textos dramáticos, Vídeos; Filmes, etc	EF15LP01 EF15LP14 EF15LP15 EF15LP16 EF15LP17 EF15LP18 EF35LP01 EF35LP21 EF35LP27 EF04LP12 EF04LP27
Ler, compreender, apreciar e comparar textos que circulam no cotidiano social, relacionando, quando for o caso, a linguagem verbal com a não verbal compreendendo a sua função social.	Composição, objetivos e finalidade de gêneros textuais variados, a exemplo de: carnês, boletos, faturas, gráficos, mapas etc.	EF15LP01 EF35LP01 EF04LP09 EF04LP20
Construir expectativas sobre o texto de gêneros diversos a partir de elementos contextuais (título, autor) e periférico do texto (índice, prefácio etc), a recursos semióticos etc.	Estratégias de leitura.	EF15LP02
Compreender o texto, inter-relacionando informações explícitas e implícitas.		EF15LP03 EF35LP04 EF35LP05 EF35LP21
Compreender o texto de forma global por meio da identificação da ideia central e das relações entre partes do texto.		EF35LP03 EF35LP06
Desenvolver o hábito de leitura com autonomia, compreendendo os recursos estilísticos e literários, adequados ao gênero e à função social, bem como à intencionalidade textual.		EF35LP02 EF35LP21
Perceber a construção de sentido a partir das relações do texto escrito com os recursos semióticos, tias quais, balões em HQ, infográfico, tabelas etc.	Construção de sentido relacionando a linguagem escrita a recursos semióticos.	EF15LP03 EF15LP14 EF15LP17 EF15LP18 EF04LP20

Reconhecer palavras e\ou expressões identificadoras de variedades linguísticas, relacionadas à diversidade social, cultural, regional, faixa etária etc.	Estudo da linguagem \ vocabulário de textos ficcionais.	EF15LP03 EF35LP22
Diferenciar falas de personagens e narrador em textos narrativos.	Composição e elementos da narrativa: características das falas de narrador e personagens, narrador, personagens e cenários.	EF35LP22; EF35LP24 EF35LP29
Identificar aspectos espaciais, personagens e narrador da narrativa ficcional.		EF35LP26 EF35LP29
Ler e compreender textos diversos da vida cotidiana, tais como: boleto, carnês, faturas, tabelas, diagramas, cartas de reclamação e de solicitação	Finalidade, tema/assunto e função social de textos.	EF35LP01 EF35LP02 EF35LP03 EF35LP04 EF35LP05 EF04LP09 EF04LP10 EF04LP13
Ler e entender textos expositivos e\ou argumentativos, dos gêneros: jornalístico, de divulgação científica, da vida cotidiana, compreendendo o tema\assunto, considerando a situação comunicativa.	Tema/assunto, situação comunicativa, e finalidade do texto.	EF35LP05 EF35LP17 EF04LP10 EF04LP14 EF04LP15 EF04LP19
Identificar, em Notícia, aspectos constitutivos desse gênero jornalístico.	Identificação de fatos, participantes, local, tempo da ocorrência do fato noticiado.	EF04LP14
Distinguir fatos de opiniões\sugestões em textos informativos, jornalísticos e publicitários.	Diferença entre fatos e sugestões em textos informativos, jornalísticos e publicitários.	EF04LP15
Ler e entender textos de estudo e pesquisa, além de relacionar informações em aspectos gráficos.	Identificação de dados, assunto e função de aspectos semióticos no texto de divulgação científica.	EF35LP17 EF04LP19 EF04LP20
Eixo da Produção Textual		
Planejar, revisar e editar textos empregando as tecnologias tradicionais e as Novas Tecnologias de Comunicação e Informação (NTIC).	Planejamento, revisão e edição de textos.	EF15LP05 EF15LP06 EF15LP07 EF15LP08 EF35LP09 EF04LP11 EF04LP21 EF04LP22
Produzir textos respeitando as convenções da escrita, organizando a progressão temática, a suficiência da informatividade, a paragrafação e os recursos coesivos.	Organização e progressão do conteúdo temático do texto.	EF35LP07 EF35LP08 EF35LP09 EF04LP11 EF04LP16 EF04LP21 EF04LP22
Produzir texto escrito, coletiva ou individualmente, com ou sem mediação do professor para auxiliar na elaboração, revisão e reelaboração de textos diversos, respeitando os critérios linguístico e textual da composição de cada gênero, bem como o suporte textual, além da subjetividade do escritor, quando a produção for individual.	Produção textual, empregando as tecnologias tradicionais e as Novas Tecnologias de Comunicação e Informação (NTIC).	EF35LP15 EF35LP16 EF35LP25 EF04LP11 EF04LP12 EF04LP13 EF04LP16 EF04LP17 EF04LP21 EF04LP22 EF04LP23

		EF04LP24 EF04LP25
Planejar e produzir textos, do gênero epistolar, com autonomia, respeitando as convenções do gênero e a estrutura textual.	Planejar e produzir Carta de Reclamação e Carta de Solicitação.	EF35LP07 EF35LP08 EF35LP09 EF04LP11 EF04LP21
Planejar, produzir e divulgar notícias, em suporte digitais ou impressos, respeitando as convenções do gênero e a estrutura textual.	Produção de notícias sobre fatos dos ambientes escolar e social.	EF35LP07 EF35LP08 EF35LP09 EF04LP16
Planejar e produzir textos com base em dados e\ou resultados de observações e pesquisas, considerando a situação comunicativa e o tema\assunto do texto.	Produção de textos baseados em fontes de pesquisa.	EF35LP07 EF35LP08 EF35LP09 EF04LP21 EF04LP23 EF04LP24
Planejar e produzir narrativas ficcionais, respeitando as convenções do gênero literário.	Produção de narrativas ficcionais, respeitando a descrição, a sequenciação dos fatos, os marcadores de tempo e de lugar, e a estrutura e os elementos da narrativa.	EF35LP07 EF35LP08 EF35LP09 EF35LP25 EF35LP26 EF04LP12
Eixo da Análise Linguística e Semiótica		
Empregar adequadamente o sistema alfabético.	Emprego da correspondência fonema e grafema regulares e contextuais; Leitura e escrita de palavras simples e complexas, formadas por ditongos orais e nasais. Memorização de palavras frequentes no seu cotidiano. Localização de palavras no dicionário.	EF35LP12 EF35LP13 EF04LP01 EF04LP02 EF04LP03
Empregar adequadamente o sistema ortográfico da língua, associando à significação das palavras.	Ortografia.	EF35LP12 EF35LP13 EF04LP01 EF04LP02 EF04LP03 EF04LP08 EF04LP25
Apropriar-se das normas ortográficas da LP, acentuando corretamente palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas, associando ao seu significado\sentido.	Acentuação.	EF04LP04 EF04LP13 EF04LP25
Reconhecer, em textos do gênero narrativo, a diversidade da pontuação e compreender o seu uso referencial.	Pontuação em textos narrativos: travessão e dois pontos.	EF35LP30 EF04LP05 EF04LP24
Identificar marcas gráficas do discurso direto na narrativa.		
Reconhecer e usar em produção textual algumas classes de palavras.	Morfologia: pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos como recurso coesivo.	EF35LP14 EF04LP06
Identificar e saber empregar verbos em textos narrativos e injuntivos.	Morfologia: emprego do verbo.	EF04LP13 EF35LP30
Reconhecer, em textos, classes gramaticais e estabelecer relações de concordância sintática e semântica entre elas.	Morfossintaxe: relação das palavras em sintagma nominal, com ênfase no substantivo, adjetivo, artigo; bem como da relação entre pronome pessoal e verbo.	EF04LP06 EF04LP07 EF04LP08
Analisar aspectos da semiótica no texto.	Em verbetes, considerando a situação comunicativa, tema\assunto e finalidade do texto.	EF04LP23

	Em tabelas, diagramas e gráficos em relatório de pesquisa.	EF04LP24
	Em poemas concretos - o formato e a diagramação e distribuição das letras.	EF04LP26
	Em textos dramáticos - marcadores das falas das personagens e de cena.	EF04LP27

5º Ano

Objetivos de aprendizagem	Conteúdo	Habilidades
Eixo da Oralidade		
Intensificar a participação em interações orais na sala de aula, indagando, propondo, questionando, respeitando as intenções e os turnos de fala de cada interlocutor.	Fala\Escuta atentas.	EF15LP09 EF15LP10 EF15LP11 EF15LP12 EF15LP13 EF35LP07 EF35LP08 EF35LP10 EF35LP18 EF35LP19 EF35LP20
Assistir, em mídias digitais, críticas sobre objetivos do mundo infantil, para aprofundar os conhecimentos sobre formas de composição oral, com o objetivo produzir resenhas para suporte digital.		EF35LP10 EF05LP13
Identificar, compreender e respeitar os usos da linguagem e suas formas de expressão em textos orais.	Usos da linguagem em textos orais.	EF35LP11
Recontar oralmente histórias, preservando a sequência linear do desenvolvimento dos fatos, com ou sem apoio de imagens, identificar a organização do enredo: situação inicial, conflito, situação final.	Formas de composição de narrativas orais.	EF15LP19 EF15LP25 EF35LP06 EF35LP10
Planejar e produzir textos argumentativos de uso oral, individualmente ou com a colaboração de colegas, com a orientação de roteiro, considerando a situação comunicativa e o tema\assunto do texto.	Roteiro, produção e edição de vídeo para vlogs respeitando as convenções do gênero.	EF35LP15 EF05LP18
Argumentar oralmente sobre acontecimentos cotidianos, baseando-se em fatos veiculados em mídias digitais e\ou impressas, ou ainda rádio e TV.	Produção oral de texto argumentativo, respeitando pontos de vista diferentes.	EF35LP15 EF05LP19
Diferenciar formas de composição oral conforme os objetivos e suportes da situação comunicativa, a exemplo de: conversação espontânea e/ou radiofônica, noticiário em rádio e TV, debates em sala de aula etc, além do texto poético.	Formas de composição de gêneros orais diversos.	EF35LP10 EF05LP13 EF05LP15 EF35LP31
Aprender performance orais para declamar poemas e\ou textos dramáticos, utilizando elementos linguísticos e paralinguísticos.	Características próprias da declamação: postura, interpretação, entonação, ritmo, rimas e melodia dos versos	EF35LP23 EF35LP27 EF35LP28
	Características do texto dramático: falas de personagens e a marcação de rubricas de movimentos indicados pelo autor.	EF35LP22 EF35LP24 EF05LP25

Participar de interações socioculturais, orais e\ou escritas, no ambiente escolar e na vida social, respeitando e valorizando as manifestações artísticas, culturais e religiosas.	Fala\Escuta\Leitura\Produção artística e textual: Alimentação, dança, música (Cordel, Coco de roda, Repente, Quadrilha junina etc).	EF35PB01 EF35LP11
Eixo da Leitura		
Aprofundar o conhecimento geral, por meio da leitura de textos narrativos, artísticos e literários, compreendendo as peculiaridades culturais, as convenções de gêneros variados, bem como a finalidade do texto, segundo a situação comunicativa.	Leitura\escuta autônoma e compartilhada de textos narrativos, a exemplo de: Lendas, Fábulas, Contos, HQ, Cantigas\ Músicas, Cordéis, Textos dramáticos, Anedotas, Piadas, Cartoon, Vídeos e Filmes etc.	EF15LP14 EF15LP15 EF15LP16 EF15LP17 EF15LP18 EF15LP19 EF35LP01 EF35LP02 EF35LP26 EF05LP10 EF05LP25 EF05LP28
Distinguir a forma de composição do texto narrativo para ser encenado, considerando o suporte textual e a situação comunicativa.	Diferenças de formas de composição textual.	EF05LP21 EF35LP24
Ler, apreciar e representar textos dramáticos.	Funções, organização do texto dramático.	EF35LP24
Ler, apreciar e declamar poemas, respeitando aspectos inerentes a esse gênero. recursos gráficos.	Composição e recursos rítmicos, sonoros e metáforas, além dos estilísticos e gráficos de textos poéticos.	EF35LP23 EF35LP27 EF35LP28 EF35LP31
Ler e compreender com autonomia textos instrucionais de regras jogo, receitas culinários etc, respeitando a	Situação comunicativa e finalidade do texto.	EF05LP09
Ler\assistir e compreender com autonomia textos da esfera jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos.	situação comunicativa e o tema\assunto de acordo com as convenções dos gêneros, a exemplo de: jornalísticos / midiáticos: vídeos, notícias, reportagens, vlogs argumentativos etc	EF05LP15
Comparar e observar a veracidade das informações sobre o mesmo fato veiculado em diferentes mídias.	Veracidade das informações de um fato veiculadas em mídias diversas.	EF05LP16
Ler e compreender textos de divulgação científica, bem como selecionar informações relevantes em textos desse gênero.	- Verbetes de dicionário; - Gráficos ou tabelas; - Textos impressos ou digitais.	EF05LP22 EF05LP23 EF35LP17
Construir expectativas sobre o texto de gêneros diversos a partir de elementos contextuais (título, autor) e periférico do texto (índice, prefácio etc), a recursos semióticos etc.	Estratégias de leitura.	EF15LP02 EF15LP03 EF15LP04 EF35LP21
Compreender o texto, inter-relacionando informações explícitas e implícitas.		EF15LP03 EF35LP04 EF35LP05 EF35LP06 EF35LP21 EF35LP22 EF35LP25
Compreender o texto de forma global por meio da identificação da ideia central e das relações entre partes do texto.		EF35LP03 EF35LP06
Compreender os recursos estilísticos e literários, adequados ao gênero e à função social, bem como à intencionalidade textual.		EF35LP02 EF35LP21 EF05LP10
Reconhecer palavras e\ou expressões identificadoras de variedades linguísticas,	Estudo da linguagem \ vocabulário de textos ficcionais.	EF15LP03 EF35LP05 EF05LP02

relacionadas à diversidade social, cultural, regional, faixa etária etc.		EF05LP22
(Re)produzir textos narrativos, observando a sequência linear dos fatos narrados, e a organização do enredo: situação inicial, conflito,clímax, situação final.	Formas de composição de narrativas.	EF35LP06 EF15LP19 EF05LP20 EF05LP21 EF15LP25 EF35LP29
Identificar falas de personagens, tipo de narrador (1ª ou 3ª pessoa) em textos narrativos, bem como características do cenário e das personagens.		EF35LP22 EF35LP29 EF35LP24 EF35LP26
Identificar recursos multissemióticos em ciberpoemas e minicontos veiculados em mídias digitais.		EF05LP28
Eixo da Produção Textual		
Planejar, revisar e editar textos empregando as tecnologias tradicionais e as Novas Tecnologias de Comunicação e Informação (NTIC).	Planejamento, revisão e edição de textos.	EF15LP05 EF15LP06 EF15LP07 EF15LP08
Produzir textos respeitando as convenções da escrita, organizando a progressão temática, a suficiência da informatividade, a paragrafação e os recursos coesivos.	Organização e progressão do conteúdo temático do texto.	EF35LP07 EF35LP08 EF35LP09
Produzir textos, escritos ou orais, coletiva ou individualmente, com ou sem mediação do professor para auxiliar na elaboração, revisão e reelaboração de textos diversos, respeitando os critérios linguístico e textual da composição de cada gênero, bem como o suporte textual, além de deixar marcas da subjetividade do escritor, quando a produção for individual.	Produção textual com emprego das tecnologias tradicionais e as Novas Tecnologias de Comunicação e Informação (NTIC).	EF35LP15 EF35LP17 EF35LP25 EF05LP11 EF05LP12 EF05LP14 EF05LP18 EF05LP24 EF05LP25
Planejar e produzir textos da esfera jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, de forma individual ou colaborativamente, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos.	Registro de anedotas, piadas e cartuns etc, de acordo com as convenções dos gêneros e a situação comunicativa e o tema\assunto.	EF05LP11
	Roteiro para edição de reportagem digital, a partir de busca de informações em textos e suportes diversos, respeitando a situação comunicativa e o tema\assunto do texto	EF05LP17
Planejar, produzir e divulgar textos expositivos \ argumentativos do campo de estudo e pesquisas, em suporte digitais ou impressos, respeitando as convenções do gênero e a estrutura textual.	Produção de texto organizando resultados de pesquisa, a partir de informações impressas ou digitais, com recursos da semiótica.	EF05LP24
	Produção de verbetes de dicionário, digital e\ou impresso, respeitando a situação comunicativa e a finalidade\tema\assunto do texto.	EF05LP25
Planejar, produzir e divulgar, individual ou colaborativamente, textos artísticos e literários representativos da diversidade cultural e linguística, respeitando as convenções do gênero literário.	Produção de narrativas ficcionais, respeitando a descrição, a sequenciação dos fatos, os marcadores de tempo e de lugar, e a estrutura e os elementos da narrativa.	EF35LP25 EF35LP26
Eixo da Análise Linguística e Semiótica		
Empregar adequadamente o sistema ortográfico da língua, associando à significação das palavras.	Ortografia.	EF35LP12 EF35LP13 EF05LP01 EF05LP02
Empregar adequadamente os sinais de acentuação de acordo com a norma ortográfica da língua.	Acentuação.	EF05LP03

Reconhecer, em textos, a diversidade da pontuação e compreender o seu uso referencial e o efeito de sentido que ela possibilita.	Pontuação.	EF35LP30 EF05LP04 EF35LP07 EF35LP22 EF35LP26
Identificar marcas gráficas do discurso direto na narrativa: travessão e dois pontos.		EF35LP30
Reconhecer, em textos, classe gramaticais e estabelecer relações de concordância sintática e semântica entre elas, para a construção de sentido.	Morfologia: substantivo, adjetivo, artigo, numeral, advérbios, pronomes e conjunções.	EF35LP06 EF35LP07 EF35LP08 EF35LP14 EF05LP07
Diferenciar palavras primitivas, derivadas e compostas, e derivadas por adição de prefixo e de sufixo.	Morfologia: formação de palavras	EF05LP08
Identificar e usar adequadamente, em textos orais e escritos, o verbo flexionado e sua concordância com os elementos do sintagma verbal (pronomes\nomes sujeito da oração.	Morfologia: flexão dos tempos verbais; em concordância entre o verbo e o pronome.	EF05LP05 EF05LP06
Diferenciar as formas de enunciação do discurso direto e indireto e os efeitos de sentido pelo seu uso.	Morfossintaxe: discurso direto e indireto e o uso da linguagem.	EF05LP30

6º Ano

Objetivos de aprendizagem	Conteúdo	Habilidades
Eixo oralidade		
Saber portar-se nas interações orais na sala de aula e na vida social, questionando, argumentando, construindo pontos de vista, e respeitando as intenções e os turnos de fala de cada interlocutor.	Fala \ Escuta atentas: discussão oral, debates e/ou conversas espontâneas sobre textos.	EF69LP13 EF69LP14 EF69LP15 EF67LP23
Ler em voz alta textos literários.	Oralização de textos literários.	EF69LP53
Representar cenas ou textos dramáticos.	Linguagem oral dramatizada.	EF69LP52
Planejar, elaborar, revisar, editar, reescrever*redesign* e avaliar textos orais, áudio e\ou vídeo.	Estratégias para apropriação de práticas de linguagem orais.	EF69LP12 EF67LP09 EF67LP10 EF67LP11
Definir o contexto de produção para desenvolver práticas orais, envolvendo a multimídia e\ou a multissemiose.		EF69LP35 EF69LP36 EF69LP37 EF69LP38 EF69LP39 EF67LP14
Participar de interações que envolvam temas da sala de aula e\ou vida cotidiana.		EF69LP13 EF69LP14 EF69LP15 EF69LP24 EF69LP25 EF69LP45 EF69LP46 EF69LP53 EF69LP52 EF67LP23

Registrar, em mídias ou texto escrito, posicionamentos de participantes em eventos, tanto para documentar o próprio evento como para apoiar sua fala em ocasião propícia.		EF69LP26
Analisar argumentos e pontos de vista apresentados em interações orais.		EF69LP11 EF69LP19 EF69LP38 EF69LP39
Anotar falas das aulas, de apresentações orais, entrevistas (ao vivo, áudio, TV, vídeo), para auxiliar na sua construção de conhecimento.		EF67LP24
Entender a importância do contexto de produção e de recepção, o suporte e a finalidade do texto, na modalidade oral, escrita, com recursos semióticos e midiáticos, para a organização do conteúdo temático, de gêneros dos campos da vida pública; publicitários\ jornalísticos; da prática de pesquisa e artístico\literário.		EF69LP06 EF69LP39 EF69LP35 EF69LP52 EF67LP14
Participar de interações socioculturais, orais e\ou escritas, no ambiente escolar e na vida social, respeitando e valorizando as manifestações artísticas, culturais e religiosas..	Fala\Escuta\Leitura\Produção artística e textual: Alimentação, dança, música, a exemplo de: Cordel, Ciranda, Repente, Quadrilha junina, Sarau etc	EF67PB01
Eixo Leitura		
Reconhecer os contextos de produção e de recepção textual.	Contexto de produção e de recepção textual.	EF69LP20 EF69LP29 EF69LP44 EF67LP16 EF06LP01
Ler, compreender e interpretar textos literários, narrativos, poéticos e semióticos para formação do leitor crítico.	Inter-relação da linguagem verbal com a multissemiótica, em suportes diversos.	EF69LP44 EF69LP45 EF69LP46 EF69LP47 EF69LP48 EF69LP53 EF67LP27 EF67LP28 EF67LP29
Ler, compreender, interpretar textos literários de autores paraibanos.	Literatura regional e paraibana.	EF67PB02
Ler e compreender textos escritos e semióticos, do gênero publicitário e jornalístico, relacionando as linguagens verbal e multissemiótica, em suportes diversos, para ampliar os conhecimentos sobre a vida em sociedade e formar-se como leitor ético, crítico e opinativo.	Apreciação e réplica - Diferença entre liberdade de expressão e discurso de ódio; Comparação entre peças publicitárias variadas em diferentes suportes; Formas de composição do gênero jornalístico. Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção; - Caracterização do campo jornalístico e relação entre gêneros e mídias da cultura digital; Estrutura e funcionamento dos hiperlinks Textos multimodais: jornalísticos - Notícia, Reportagem, Entrevista - e publicitários: Anúncios	EF69LP01 EF69LP02 EF69LP16 EF06LP01 EF06LP02 EF67LP02

	e propagandas, em suportes físicos e virtuais; Comparação entre informações sobre o mesmo fato; Distinguir fatos de opiniões; Identificação de tese e argumento; Identificação de efeito de sentido provocado pela lexicalização e uso da 3ª pessoa verbal;	 EF67LP03 EF67LP04 EF67LP05 EF697P06 EF697P07
Entender a finalidade e os objetivos dos gêneros epistolares argumentativos como instrumentos para participação social e exercício da cidadania.	.Correlação entre aspectos contextual com o textual no gênero epistolar argumentativo; Identificação do objeto de reclamação e/ou solicitação; Apreciação e replica de argumentos.	EF69LP21 EF67LP16 EF67LP18 EF67LP17
Ler e compreender a finalidade e os objetivos do gênero normativo \ jurídico para conhecer direitos e deveres do cidadã na vida pública, a exemplo de ECA, Constituição, Código de Defesa do Consumidor, Código Nacional de Trânsito etc.	Reconstrução das condições de produção e recepção do texto; Apreciação e réplica, a partir de pistas do texto; Formas de composição do texto normativo/jurídico; Identificação dede direitos e proibição impostas; Contexto de produção, circulação e recepção de textos e práticas relacionadas à defesa de direitos e à participação social; Relação entre contexto de produção e características composicionais e estilísticas do gênero.	EF69LP20 EF69LP21 EF69LP27 EF67LP15 EF67LP16 EF67LP17
Ler e compreender a finalidade e os objetivos do gênero textual voltado para práticas de estudo e pesquisa.	Reconstrução das condições de produção e recepção do texto; Comparação entre textos, observando contexto de produção, informações, incoerências entre outros; Apreciação e réplica, a partir de pistas do texto; Construção da composição textual; Identificação de vozes no texto - citação e paráfrase; Veracidade de informação	EF69LP29 EF69LP30 EF69LP31 EF69LP42 EF69LP43

		EF67LP20
Identificar fatos, circunstâncias, conteúdo temático e perspectiva de abordagem em textos jornalísticos midiáticos.	Estratégias de leitura	EF69LP03 EF67LP05
Selecionar informações e dados relevantes de fontes diversas em textos de estudo e pesquisa, com ou sem apoio de ferramentas digitais, em quadros, tabelas ou gráficos; articulando ainda a linguagem verbal com a não verbal.		EF69LP32 EF69LP33 EF67LP28
Grifar partes essenciais do texto para retenção de dados e\ou informações; e distinguir fato de opinião.		EF69LP34 EF67LP03
Comparar informações sobre um mesmo fato em textos diversos.		EF67LP03
Identificar restrições e respeito aos direitos adquiridos do cidadão em textos.		EF67LP15
Identificar a pertinência da reclamação e\ou solicitação em cartas com essas finalidades.		EF67LP17 EF67LP18
Realizar levantamento de reivindicações ou proposições em textos que contemplem situações na comunidade escolar; ver normas e legislações.		EF67LP19
Identificar relações entre textos.		EF69LP02 EF69LP30 EF67LP03 EF67LP27 EF06LP02
Perceber efeitos de sentidos por meio de usos linguísticos, textuais e semióticos.	Construção de efeito de sentido.	EF69LP20 EF67LP06 EF67LP07 EF67LP08 EF67LP29
Ler, refletir e posicionar-se sobre o conteúdo, pontos de vista, manifestações artística e culturais apresentados em textos	Apreciação e réplica da leitura	EF69LP01 EF69LP31 EF69LP45 EF69LP46 EF67LP02 EF67LP05 EF67LP28
Eixo da Produção Textual		
Definir o contexto de produção, envolvendo os recursos multimidiáticos e os multissemióticos.	Etapas preparatórias para produção de textos, orais e\ou escritos.	EF69LP06 EF69LP12 EF69LP35 EF69LP36 EF69LP37 EF69LP38 EF69LP39 EF67LP14
Planejar o texto conforme a finalidade, a situação comunicativa, o conteúdo temático e os recursos empregados.		EF69LP12 EF69LP35 EF69LP38 EF69LP39 EF69LP51 EF67LP09 EF67LP10 EF67LP11 EF67LP19 EF67LP35
Definir o recorte do conteúdo temático.		EF69LP39 EF69LP42
Analisar diferentes formas de composição textual, da ordem do narrar, do expor, do argumentar, de textos impressos, constituído ou não de estruturas hipertextuais e empregando ou não recursos hipermidiáticos do mundo digital		EF69LP16 EF69LP27 EF69LP40 EF69LP42 EF69LP47

(vídeos, áudio, links, boxs, *podcasts, vlogs* etc etc).		EF67LP26
Registrar, em mídias ou texto escrito, posicionamentos de participantes em eventos, tanto para documentar o próprio evento como para apoiar sua fala em ocasião propícia.		EF69LP26
Analisar argumentos e pontos de vista apresentados em interações orais.		EF69LP11 EF69LP19 EF69LP38 EF69LP39
Anotar falas das aulas, de apresentações orais, entrevistas (ao vivo, áudio, TV, vídeo), para auxiliar na sua construção de conhecimento.		EF67LP24
Elaborar resumos para reservar ideias e\ou informações importantes.		EF67LP22
Produzir gêneros diversos para divulgar resultados de pesquisa.	Produção de painéis, artigos de divulgação científica, verbetes, *podcasts* científicos etc.	EF67LP21 EF69LP36
Produção de roteiros para apresentação de *slides*, vídeos e *Vlogs* etc.	Etapas de produção textual e edição de textos.	EF69LP21 EF69LP22 EF69LP36 EF69LP37
Produzir textos jornalísticos próprios de expressão das culturais juvenis para publicar no ambiente virtual (notícias, fotonotícia, infográfico, *vlogs* e *podcasts*, *gameplay*, detonado etc) entrevistas, comentários, *pod* etc).		EF69LP06 EF69LP10 EF67LP10
Produzir gêneros diversos, textualizando-os conforme o contexto de produção e de circulação e da finalidade de cada gênero.		EF69LP07 EF69LP22 EF69LP23 EF69LP36 EF67LP12 EF67LP30
Produzir textos a partir da adaptação de outros textos.		EF69LP50
Revisar e editar textos.		EF69LP08 EF69LP22 EF69LP23 EF69LP36
Eixo da Análise Linguística e Semiótica		
Analisar aspectos linguísticos\ discursivos e semiótico da composição textual e de estilos empregados em gêneros dos campos da vida pública; publicitários\jornalísticos; da prática de pesquisa e artístico\literário.	Análise das formas de composição de textos orais e escritos.	EF69LP16 EF69LP27 EF69LP40 EF69LP42
Analisar efeitos de sentido provocados pelos recursos paralinguísticos.	Recursos semióticos de textos orais: fala, entonação, ritmo, gestualidade, expressões faciais , hesitações etc. Emprego de figuras de linguagem.	EF69LP19 EF69LP40 EF69LP54 EF67LP38
Usar adequadamente elementos semióticos para apresentações de trabalhos	Imagens, gráficos, tabelas, infográficos, boxes, fotos etc	EF69LP42
Fazer uso consciente de escolhas lexicais, modalizações, sequências linguísticas e discursivas, intertextualidade e da multissemiótica para a construção discursiva e da subjetividade no textos.	Recursos estilísticos e semióticos: escolhas lexicais, ordenação das informações no texto, efeito de imparcialidade, formas verbais entre outros.	EF69LP17 EF69LP18 EF69LP54
	Variedades linguísticas.	EF69LP55 EF69LP56
	Emprego de modalizações	EF69LP28
	Emprego da intertextualidade	EF69LP43
Reconhecer e fazer uso de critérios da organização temática do texto.	Organização tópica; marcadores da ordenação textual; marcadores coesivo para progressão temática;	EF67LP25

	- estrutura hipertextual: notas de rodapé; boxes etc. - Sequências linguístico-discursivas (descritivas, expositivas e ordenação de eventos)	EF67LP26 EF67LP37
Analisar e empregar adequadamente aspectos linguísticos e semióticos, considerando os usos da língua em situações comunicativas cotidianas, e em situações formais, respeitando as formas próprias de cada gênero estudado.	Fono-ortografia - grafar palavras conforme a norma padrão, observando ainda as variedades fonéticas.	EF67LP32
	Pontuação - emprego referencial em textos da esfera jornalística, de estudo e pesquisa, da vida pública e e literário, além da estilística em textos literários.	EF67LP33
	Léxico \Morfologia - sinonímia e antonímia; Afixos	EF06LP03 EF67LP34 EF67LP35
	Coesão\Semântica - recursos coesivos referenciais (nomes e pronomes); diferentes vozes (discurso direto e indireto); léxico(sinonímia. antonímia e homonímia)	EF06LP12 EF67LP36
	Em textos dramáticos - marcadores das falas das personagens e de cena.	EF04LP27

Objetivos de aprendizagem	Conteúdo	Habilidade
Eixo da oralidade		
Produzir e analisar textos orais da esfera jornalística, considerando os contextos de circulação, as especificidades da linguagem de cada suporte ou mídia (tv, rádio, internet), bem como analisar posicionamentos a partir da escuta, se colocando em relação a eles a partir da exposição de argumentos em discussões de temas polêmicos.	Produção de textos jornalísticos orais (notícias, reportagens, entrevistas, por exemplo) para suportes e mídias orais diversas; produção de debates; produção de textos orais apreciativos e opinativos.	EF69LP10 EF69LP11 EF69LP12 EF69LP13 EF69LP14 EF69LP15 EF67LP14
Organizar apresentações orais com apoio de leitura ou fala espontânea, considerando as especificidades dos gêneros orais, contextos de produção, linguagem, tempo disponível, públicos e os materiais de apoio tais como mídias e tecnologias.	Produção de seminários, exposições orais, debates regrados, mesa redonda.	EF69LP39 EF67LP23 EF69LP40 EF69LP41
Ler textos literários diversos, individualmente ou de forma compartilhada, a partir de uma fala expressiva e fluente, e participar de dramatizações, considerando a importância da entonação, expressividade, postura corporal etc.	Leitura de textos narrativos curtos ou longos, de livros, declamação de poemas/cordéis e repentes etc.	EF69LP53 EF69LP52 EF69LP19
Posicionar-se, oralmente, de forma consistente em situações de atuação na vida pública, argumentando e contra-argumentando em defesa de um ponto de vista, respeitando os turnos e os tempos de fala.	Argumentação, produção de gêneros orais como assembleias, reuniões e colegiados.	EF69LP24 EF69LP25
Tomar nota de apresentações orais, selecionando informações primárias e aperfeiçoando o trabalho de síntese.	Escuta atenta e realização de apontamentos essenciais de pontos elencados em uma exposição oral.	EF67LP24 EF69LP26
Eixo da leitura		
Ler e interpretar textos do campo jornalístico de circulação em diferentes mídias e	Estrutura composicional dos gêneros, contextos de produção e de circulação,	EF07LP01

suportes, percebendo a existência de diferentes propostas editoriais, comparando as perspectivas de abordagem dos fatos, identificando estratégias que podem comprometer a análise crítica pelo leitor.	finalidade/função social em diferentes mídias (rádio, jornal impresso, televisão etc). Estratégias de leitura: inferência, reconhecimento da unidade temática e do ponto de vista assumido pelo autor; identificação do sentido global do texto.	EF07LP02 EF67LP03 EF67LP04 EF69LP03 EF69LP16
Reconhecer a função dos hiperlinks e dos hipertextos em textos de gêneros diversos de circulação na web.	Estudo do hiperlink e do hipertexto: estrutura e funcionalidade.	EF67LP01 EF69LP26
Posicionar-se ética e respeitosamente acerca de temas em textos da esfera jornalística, explorando os espaços reservados à interação do leitor em mídias diversas, se colocando contrariamente a discursos de ódio, diferenciando-os da liberdade de expressão.	Estratégias de leitura. Análise de postagens, de comentários e de publicações que traduzem juízo de valor em redes sociais.	EF67LP02 EP69LP01
Identificar teses, opiniões, posicionamentos e argumentações em textos argumentativos, se posicionando perante eles, revelando concordância ou discordância.	Estratégias de leitura. Identificação da tese de um texto e avaliação da argumentação em textos jornalísticos de caráter argumentativo.	EF67LP05
Reconhecer os efeitos de sentido que compõem a multissemiose em textos da esfera jornalística, resultantes de escolhas lexicais, da organização textual e de recursos persuasivos de textos argumentativos.	Estratégias de leitura. Percepção de efeitos de sentido e das multissemioses em gêneros jornalísticos (intensidade e escolha das cores, sobreposição de imagem, ângulo de fotografia, marcas verbais, metáforas, por exemplo).	EF67LP06 EF67LP07 EF67LP08 EF69LP17
Relacionar linguagem verbal e linguagem não verbal em textos híbridos, reconhecendo seu caráter complementar na construção dos sentidos, na esfera jornalística.	Reconhecimento de efeitos de sentido em textos multimodais.	EF67LP08
Analisar e comparar peças publicitárias em diferentes mídias, percebendo suas especificidades e estratégias persuasivas a partir das semioses que a compõem, identificando os efeitos de sentido, que se revelam como estratégias persuasivas em textos publicitários e apelo ao consumo, com vistas a fomentar práticas de consumo consciente.	Estudo da estrutura composicional e de estilo, público-alvo e objetivos de textos de publicitários, efeitos de sentido em propagandas veiculadas em diferentes mídias.	EP69LP02 EP69LP04 EP69LP16 EP69LP17
Identificar o efeito de humor, a crítica e a ironia gerados a partir do uso de ambiguidades de palavras, expressões ou imagens, pontuação e, recursos gráficos, em textos multissemióticos como tirinhas, charges e memes.	Estratégias de leitura. Reconhecimento dos feitos de sentido em textos multissemióticos.	EP69LP05
Ler e interpretar textos verbais e multimodais do universo científico, comparando publicações, relacionando informações de fontes diversas e avaliando a qualidade dessas informações, posicionando-se criticamente perante elas.	Estudo das especificidades composicionais, situação e contexto de produção, espaço de circulação de textos do universo da divulgação científica.	EF69LP29 EF69LP30 EF69LP32 EF69LP42
Realizar pesquisas em suportes diversos, partindo de fontes indicadas e/ou abertas, confrontando resultados e selecionando informações úteis e complementares sobre o conteúdo pesquisado, reconhecendo e relacionando as vozes participantes.	Comparação entre textos e seleção de conteúdos de pesquisa, citação e intertextualidade.	EF67LP20 EF69LP43 EF69LP25
Ler e compreender textos legais e normativos, reivindicatórios e propositivos, reiterando a garantia de direitos e deveres, bem como percebendo os espaços de circulação, formas de organização, contextos de produção, função social e estratégias argumentativas empregadas por eles.	Reconhecimento da função social e da linguagem utilizada em textos normativos tais como: regimento escolar, estatutos da sociedade civil, ECA, Código de Defesa do Consumidor, Código Nacional de Trânsito)	EF67LP15 EF67LP16 EF67LP17 EF67LP18 EF69LP21 EF69LP27 EF69LP28
Ler e apreciar textos literários, reconhecendo seu valor nos múltiplos olhares sobre as identidades e culturas, perpassando os	Leitura, interpretação e fruição de textos literários de gêneros diversos.	EF69LP44

valores humanos e considerando a autoria e o contexto sócio-histórico de produção.		
Participar de práticas de compartilhamento de leitura de textos literários, fazendo apreciações estéticas e afetivas, bem como familiarizar-se com textos de gêneros que auxiliem no momento de fazer escolhas de obras literárias.	Estudo da função social e da estrutura composicional de textos de divulgação ou apreciação artística, tais como: programa de teatro, dança, exposição; sinopse, resenha crítica etc.	EF69LP45 EF69LP46 EF69LP49
Ler e analisar textos narrativos ficcionais, atentando para sua forma de composição e especificidades.	Momentos e elementos da narrativa, foco narrativo, uso expressivo dos sinais de pontuação.	EF69LP47
Ler e interpretar poemas, percebendo seus efeitos sonoros, semânticos e imagéticos.	Estratégias de leitura (tais como inferência e antecipação), estrofação, rimas, figuras de linguagem, disposição gráfica do texto etc.	EF69LP48
Eixo da produção textual		
Produzir, editar e revisar textos de gêneros diversos voltados à divulgação do conhecimento e resultado de pesquisas, em mídias diferentes, considerando o contexto de produção e as especificidades de cada um deles.	Produção de artigos de divulgação científica, reportagem científica, relatórios, infográficos, texto enciclopédico, vlog científico, etc.	EF69LP35 EF69LP36 EF69LP37 EF67LP21
Produzir textos opinativos, informativos, persuasivos, reivindicatórios, propositivos e normativos, de diferentes gêneros, para diversas mídias, considerando os elementos composicionais de cada gênero, a situação de produção, público, suporte etc, atentando para a relevância da prática da revisão e adequação aos objetivos da produção.	Produção de textos da esfera jornalística (notícias, reportagens, resenha crítica, entrevista, por exemplo); de expressão de pontos de vista (carta do leitor, postagens e comentários para internet, por exemplo); e de caráter reivindicatório (carta de solicitação e carta de reclamação, por exemplo).	EF69LP06 EF69LP07 EF69LP08 EF69LP09 EF69LP51 EF69LP22 EF69LP23 EF67LP18 EF67LP19 EF67LP08 EF67LP09 EF67LP10 EF67LP11 EF67LP12 EF67LP13 EF67LP46
Elaborar textos teatrais e poemas, originais ou fazer adaptações de textos já consagrados, atendendo à estrutura composicional e estética dos textos literários.	Produção e/ou adaptações de textos teatrais, de poemas e cordéis.	EF69LP50 EF67LP30
Produzir textos narrativos ficcionais.	Produção de contos, fábulas, crônicas, contos de terror etc.	EF67LP21
Eixo da análise linguística/semiótica		
Perceber e utilizar, conscientemente, recursos linguísticos que contribuam para a articulação entre os parágrafos.	Coesão, coerência, operadores de conexão.	EF69LP18
Reconhecer as variedades da língua falada, a norma-padrão e o preconceito linguístico, adequando-se às diferentes situações comunicativas.	Variedade linguística	EF69LP55 EF69LP56
Escrever adequadamente, atendendo às convenções da língua escrita quanto à ortografia e pontuação.	Ortografia e Pontuação	EF67LP32 EF67LP33
Reconhecer o uso de afixos (prefixos e sufixos) na formação de novos sentidos e de novas palavras.	Derivação, prefixação e sufixação na composição de novos sentidos para as palavras.	EF67LP34 EF67LP35 EF07LP03
Perceber, nos textos, a construção dos sentidos a partir da estrutura básica da oração e a predicação verbal.	Sujeito, predicado, transitividade verbal e complementos verbais na construção dos sentidos do texto.	EF07LP05 EF07LP07
Fazer uso adequado das regras básicas de concordância verbal e nominal em situações comunicativas e na produção de textos.	Concordância verbal e nominal na produção textual.	EF07LP06 EF07LP10

Perceber, em textos lidos e em produções próprias, a função dos adjetivos, dos advérbios e de locuções adverbiais.	Morfossintaxe no texto: adjetivos, advérbios e locuções adverbiais.	EF07LP08 EF07LP09
Perceber, nos textos, a relação entre os períodos e os efeitos de sentido gerados pelo uso de vírgulas e conjunções.	Morfossintaxe no texto: uso da vírgula e das conjunções.	EF07LP11
Reconhecer recursos de coesão textual que refletem a indicação ou retomada de termos do texto, evitando repetições desnecessárias.	Coesão e referenciação: substituição lexical ou pronominal.	EF07LP12 EF67LP36 EF07LP13
Perceber os efeitos de sentido criados pelo uso de figuras de linguagem.	Figuras de linguagem (metáfora, comparação, metonímia, personificação, hipérbole etc)	EF67LP38

8º Ano

Objetivos de aprendizagem	Conteúdo	Habilidade
Eixo da oralidade		
Analisar e produzir textos orais da esfera jornalística e midiática, considerando as condições de produção, respeitando os posicionamentos, se colocando em relação a eles a partir da exposição de argumentos e da articulação com operadores argumentativos, em discussões de temas polêmicos.	Produção de textos dos gêneros notícias, reportagens e entrevistas, por exemplo, para suportes e mídias diversas; realização de debates regrados; produção de textos orais apreciativos e opinativos.	EF69LP10 EF69LP11 EF69LP12 EF69LP13 EF69LP14 EF69LP15 EF89LP12 EF89LP13 EF89LP22 EF89LP15
Tomar nota de aspectos relevantes em textos orais multimidiáticos e organizar apresentações orais com apoio de leitura ou fala espontânea, considerando as especificidades dos gêneros orais, contextos de produção, linguagem, tempo disponível, públicos e os materiais de apoio tais como mídias e tecnologias.	Produção de seminários, exposições orais, debates regrados, mesa redonda etc.	EF69LP39 EF69LP40 EF69LP41 EF89LP28
Ler textos literários diversos, individualmente ou de forma compartilhada, a partir de uma fala expressiva e fluente, e participar de dramatizações, considerando a importância da entonação, expressividade, postura corporal etc.	Leitura expressiva de textos narrativos curtos ou longos, de livros, declamação de poemas/ cordéis, repentes etc.	EF69LP53 EF69LP52 EF69LP19
Posicionar-se, oralmente, de forma consistente em situações de atuação na vida pública, argumentando e contra-argumentando em defesa de um ponto de vista, respeitando os turnos e os tempos de fala.	Argumentação, gêneros orais assembleias, reuniões, colegiados etc.	EF69LP24 EF69LP25
Tomar nota de apresentações orais, selecionando informações primárias e aperfeiçoando o trabalho de síntese.	Escuta atenta e apontamentos essenciais de pontos elencados em uma exposição oral.	EF69LP26 EF89LP27
Eixo da leitura		
Ler e interpretar textos do campo jornalístico e midiático, de circulação em diferentes mídias e suportes impresso e digital, percebendo a existência de diferentes propostas editoriais, comparando as perspectivas de abordagem dos fatos e a forma como são noticiados, de modo a desenvolver atitude crítica perante eles.	Estratégias de leitura: inferência, implícitos, subentendidos etc.	EF69LP03 EF69LP16 EF89LP01 EF08LP01 EF08LP01 EF89LP05

Ler e interpretar textos argumentativos, identificando a tese, os argumentos e os contra-argumentos, reconhecendo as estratégias persuasivas para a produção de seus efeitos de sentido, posicionando-se de forma ética e respeitosa frente a esses textos, explorando os espaços reservados à interação do leitor em mídias diversas, se colocando contrariamente a discursos de ódio, diferenciando-os da liberdade de expressão.	Estudo dos gêneros textuais opinativos/argumentativos como editorial, carta do leitor, resenha crítica, charge, memes etc. Reconhecimento da unidade temática e do ponto de vista assumido pelo autor; identificação do sentido global do texto, argumentação e contra-argumentação. Análise do teor persuasivo de postagens, de comentários e de publicações que traduzem juízo de valor em redes sociais.	EF89LP02 EF89LP03 EF89LP04 EP69LP01 EF69LP17 EP69LP05 EF89LP14
Reconhecer a função dos hiperlinks e dos hipertextos em textos de gêneros diversos de circulação na web.	Estudo do hiperlink e do hipertexto: estrutura e funcionalidade.	EF69LP26 EF89LP30
Analisar e comparar peças publicitárias em diferentes mídias, percebendo suas especificidades e estratégias persuasivas a partir das semioses que a compõem, identificando os efeitos de sentido, que se revelam como estratégias persuasivas em textos publicitários e apelo ao consumo, com vistas a fomentar práticas de consumo consciente.	Estudo de textos publicitários em diferentes mídias: estrutura composicional e de estilo, público-alvo, objetivos, efeitos de sentido etc.	EP69LP02 EP69LP04 EP69LP16 EP69LP17
Ler e interpretar textos verbais e multimodais do universo científico, comparando publicações, relacionando informações de fontes diversas e avaliando a qualidade dessas informações, posicionando-se criticamente perante elas.	Estudo das especificidades composicionais, função social, situação e contexto de produção, espaço de circulação de textos do universo científico.	EF69LP29 EF69LP30 EF69LP32 EF69LP42
Realizar pesquisas em suportes diversos, usando fontes abertas, confrontando resultados e selecionando informações úteis e complementares sobre o conteúdo pesquisado.	Comparação entre textos e seleção de conteúdos de pesquisa.	EF69LP43 EF69LP25 EF89LP24
Ler e compreender textos legais e normativos, reivindicatórios e propositivos, visando a atender ao interesse público, reiterando a garantia de direitos e de deveres, bem como percebendo os espaços de circulação, formas de organização, contextos de produção e função social e estratégias argumentativas empregadas, numa atuação ética e responsável.	Reconhecer a função e o meio de circulação de documentos legais e normativos de esferas variadas (regimento escolar, estatutos da sociedade civil, ECA, Declaração dos Direitos Humanos, Constituição Brasileira etc).	EF69LP21 EF69LP27 EF69LP28 EF89LP17 EF89LP18 EF89LP19 EF89LP20
Ler, de forma autônoma e apreciativa, textos literários, reconhecendo a intertextualidade com outras manifestações artísticas, assim como suas especificidades e seu valor nos múltiplos olhares sobre as identidades e culturas, perpassando os valores humanos e considerando a autoria e o contexto sócio-histórico de produção.	Estudo de textos literários e de relações intertextuais (paródia, paráfrase, pastiche etc).	EF69LP44 EF89LP32 EF89LP33 EF89LP34 EF69LP48
Participar de práticas de compartilhamento de leitura de textos literários, fazendo apreciações estéticas e afetivas, bem como familiarizar-se com textos de gêneros que auxiliem no momento de fazer escolhas de obras literárias.	Estudo da função social e da estrutura composicional de textos de divulgação ou apreciação artística (programa de teatro, dança, exposição; sinopse, resenha crítica etc).	EF69LP45 EF69LP46 EF69LP49
Analisar textos narrativos ficcionais, atentando para sua forma de composição e especificidades.	Momentos e elementos da narrativa, foco narrativo, uso expressivo dos sinais de pontuação.	EF69LP47
Eixo da produção textual		
Produzir, editar e revisar textos de gêneros diversos voltados à divulgação do conhecimento e resultado de pesquisas, em mídias diferentes, considerando o contexto	Produção de artigos de divulgação científica, reportagem científica, relatórios, infográficos, texto enciclopédico, vlog científico etc.	EF69LP35 EF69LP36 EF69LP37

de produção e as especificidades de cada um deles.		
Produzir textos opinativos, informativos, argumentativos e apreciativos, de diferentes gêneros, de forma multimidiática, considerando as condições de produção, os públicos e demais especificidades do gênero, atentando para a relevância da prática da revisão e adequação aos objetivos da produção.	Produção de textos de gêneros jornalísticos diversos como notícias, reportagens, resenha crítica, artigo de opinião, propaganda, anúncio entre outros.	EF69LP06 EF69LP07 EF69LP08 EF69LP09 EF69LP51 EF69LP22 EF69LP23 EF89LP08 EF89LP09 EF89LP10 EF08LP03 EF89LP11
Produzir textos propositivos e reivindicatórios e textos de divulgação do resultado de pesquisas que visem à solução de problemas ou atuação em prioridades/necessidades do segmento escolar e comunitário.	Produção de enquetes, pesquisa de opinião, proposta política, resenha etc.	EF89LP25 EF89LP26 EF89LP21
Elaborar, individualmente ou de forma colaborativa, textos narrativos, textos teatrais e poemas/cordéis, sendo eles originais, adaptados ou parodiados, atendendo à estrutura composicional e estética dos textos literários.	Produção de textos literários tais como contos, fábulas contemporâneas, poemas, contos, minicontos, crônicas, paródias etc.	EF69LP50 EF89LP35 EF89LP36
Eixo da análise linguística/semiótica		
Reconhecer e utilizar recursos linguísticos que geram efeitos de sentido e que contribuem para a progressão textual, a partir da articulação entre os parágrafos.	Coesão (elementos anafóricos e catafóricos), coerência, operadores de conexão.	EF69LP18 EF89LP29 EF08LP13 EF08LP14 EF08LP15
Perceber, em textos lidos e em produção própria, de todos os campos de atuação, os efeitos de sentido e a parcialidade em textos informativos e argumentativos, a partir do reconhecimento e uso de modalizadores.	Morfossintaxe no texto: adjetivo, locuções adjetivas, advérbios, locuções adverbiais, artigo, substantivo.	EF89LP16 EF89LP31 EF08LP06 EF08LP10 EF08LP09 EF08LP16
Reconhecer as variedades da língua falada, a norma-padrão e o preconceito linguístico, adequando-se às diferentes situações comunicativas.	Variedade linguística	EF69LP55 EF69LP56
Adequar as produções orais e escritas à norma culta padrão da língua, utilizando-se dos conhecimentos linguísticos e gramaticais para a construção dos sentidos dos textos	Ortografia, acentuação, pontuação, regência verbal e nominal, concordância verbal e nominal, uso do hífen em palavras compostas, sujeito, predicado, complementos e vozes verbais.	EF08LP04 EF08LP05 EF08LP06 EF08LP07
Perceber, em textos lidos e em produções próprias, a organização em períodos, numa relação de coordenação de subordinação, na construção dos sentidos do texto.	Períodos compostos por coordenação e por subordinação na construção dos sentidos do texto a partir do uso de conjunções.	EF08LP11
Perceber os efeitos de sentido pelo uso de figuras de linguagem.	Figuras de linguagem: ironia, eufemismo, antítese, aliteração etc.	EF89LP37

9º Ano

Objetivos de aprendizagem	Conteúdo	Habilidades
Eixo de oralidade		
Analisar e produzir textos orais da esfera jornalística e midiática, considerando as condições de produção, respeitando os posicionamentos, se colocando em relação a eles a partir da exposição de argumentos e da articulação com operadores argumentativos, em discussões de temas polêmicos.	Produção de notícias, reportagens e entrevistas para suportes e mídias diversas; realização de debates regrados; produção de textos orais apreciativos e opinativos.	EF69LP10 EF69LP11 EF69LP12 EF69LP13 EF69LP14 EF69LP15 EF89LP12 EF89LP13 EF89LP22 EF89LP15
Tomar nota de aspectos relevantes em textos orais multimidiáticos e organizar apresentações orais com apoio de leitura ou fala espontânea, considerando as especificidades dos gêneros orais, contextos de produção, linguagem, tempo disponível, públicos e os materiais de apoio tais como mídias e tecnologias.	Produção de seminários, exposições orais, debates regrados, mesa redonda.	EF69LP39 EF69LP40 EF69LP41 EF89LP28
Ler textos literários diversos, individualmente ou de forma compartilhada, a partir de uma fala expressiva e fluente, e participar de dramatizações, considerando a importância da entonação, expressividade, postura corporal etc.	Leitura de textos narrativos curtos ou longos, de livros, declamação de poemas.	EF69LP53 EF69LP52 EF69LP19
Posicionar-se, oralmente, de forma consistente em situações de atuação na vida pública, argumentando e contra-argumentando em defesa de um ponto de vista, respeitando os turnos e os tempos de fala.	Argumentação, gêneros orais assembleias, reuniões, colegiados.	EF69LP24 EF69LP25
Tomar nota de apresentações orais, selecionando informações primárias e aperfeiçoando o trabalho de síntese.	Escuta atenta e apontamentos essenciais de pontos elencados em uma exposição oral.	EF69LP26 EF89LP27
Eixo da leitura		
Ler e interpretar textos do campo jornalístico e midiático, percebendo a existência de diferentes propostas editoriais, comparando as perspectivas de abordagem dos fatos e a forma como são noticiados, de modo a desenvolver atitude crítica perante a cobertura da imprensa.	Estudo de textos jornalísticos de circulação em diferentes mídias, parcialidade e imparcialidade jornalística, estratégias de leitura: inferência, implícitos e subentendidos.	EF69LP03 EF69LP16 EF89LP01 EF89LP05 EF09LP02
Ler e analisar a divulgação de notícias falsas nas redes sociais, desenvolvendo estratégias para o reconhecimento delas.	Estratégias de leitura: inferência e antecipação; estudo das fake news, estratégias de pesquisa e comprovação de dados.	EF09LP01
Ler e interpretar textos argumentativos, identificando a tese, os argumentos, os contra-argumentos, reconhecendo as estratégias persuasivas para a produção de seus efeitos de sentido, posicionando-se de forma ética e respeitosa frente a esses textos, explorando os espaços reservados à interação do leitor em mídias diversas, se colocando contrariamente a discursos de ódio, diferenciando-os da liberdade de expressão.	Estudo dos gêneros textuais artigo de opinião, editorial, carta do leitor, resenha crítica, charge, memes etc. Estratégias de leitura: reconhecimento da unidade temática e do ponto de vista assumido pelo autor; identificação do sentido global do texto, argumentação e contra-argumentação. Estratégias argumentativas em postagens, comentários e publicações que traduzem juízo de valor, em redes sociais.	EF89LP02 EF89LP03 EF89LP04 EP69LP01 EF69LP17 EP69LP05 EF89LP14
Reconhecer a função dos hiperlinks e dos hipertextos em textos de gêneros diversos de circulação na web.	Estudo do hiperlink e do hipertexto: estrutura e funcionalidade e suas relações na não linearidade da leitura.	EF69LP26 EF89LP30

Analisar e comparar peças publicitárias em diferentes mídias, percebendo suas especificidades e estratégias persuasivas a partir das semioses que a compõem, identificando os efeitos de sentido, que se revelam como estratégias persuasivas em textos publicitários e apelo ao consumo, com vistas a fomentar práticas de consumo consciente.	Estudo de textos publicitários em diferentes mídias: estrutura composicional e de estilo, público-alvo, objetivos, efeitos de sentido, estratégias persuasivas etc.	EP69LP02 EP69LP04 EP69LP16 EP69LP17
Ler e interpretar textos verbais e multimodais do universo científico, comparando publicações, relacionando informações de fontes diversas e avaliando a qualidade dessas informações, posicionando-se criticamente perante elas.	Estudo das especificidades composicionais, função social, situação comunicativa, contexto de produção, espaço de circulação de textos científicos.	EF69LP29 EF69LP30 EF69LP32 EF69LP42
Realizar pesquisas em suportes diversos, usando fontes abertas, confrontando resultados e selecionando informações úteis e complementares sobre o conteúdo pesquisado.	Comparação entre textos, análise e seleção de conteúdos de pesquisa.	EF69LP43 EF69LP25 EF89LP24
Ler, compreender e produzir textos legais e normativos, reivindicatórios e propositivos, visando a atender ao interesse público, reiterando a garantia de direitos e de deveres, bem como percebendo os espaços de circulação, formas de organização, contextos de produção e função social e estratégias argumentativas empregadas, numa atuação ética e responsável.	Estudo dos gêneros carta aberta, abaixo-assinado e petição. Reconhecimento da função de documentos legais e normativos de esferas variadas (regimento escolar, estatutos da sociedade civil, ECA, Declaração dos Direitos Humanos, Constituição Brasileira)	EF69LP21 EF69LP27 EF69LP28 EF89LP17 EF89LP18 EF89LP19 EF89LP20
Ler, de forma autônoma e apreciativa, textos literários, reconhecendo a intertextualidade com outras manifestações artísticas, assim como suas especificidades e seu valor nos múltiplos olhares sobre as identidades e culturas, perpassando os valores humanos e considerando a autoria e o contexto sócio-histórico de produção.	Estudo e fruição de textos literários de gêneros diversos e percepção de relações intertextuais (paródia, paráfrase, pastiche etc).	EF69LP44 EF89LP32 EF89LP33 EF89LP34 EF69LP48
Participar de práticas de compartilhamento de leitura de textos literários, fazendo apreciações estéticas e afetivas, bem como familiarizar-se com textos de gêneros que auxiliem no momento de fazer escolhas de obras literárias.	Estudo da função social e da estrutura composicional de textos de divulgação ou apreciação artística (programa de teatro, dança, exposição; sinopse, resenha crítica etc).	EF69LP45 EF69LP46 EF69LP49
Analisar textos narrativos ficcionais, atentando para sua forma de composição e especificidades.	Momentos e elementos da narrativa, foco narrativo, uso expressivo dos sinais de pontuação.	EF69LP47
Eixo da produção textual		
Produzir, editar e revisar textos de gêneros diversos voltados à divulgação do conhecimento e resultado de pesquisas, em mídias diferentes, considerando o contexto de produção e as especificidades de cada um deles.	Produção de artigos de divulgação científica, reportagem científica, relatórios, infográficos, texto enciclopédico, vlog científico etc.	EF69LP35 EF69LP36 EF69LP37
Planejar e produzir textos opinativos, informativos, argumentativos e apreciativos, de diferentes gêneros, de forma multimidiática, considerando as condições de produção, público e demais especificidades do gênero, atentando para a relevância da prática da revisão e adequação aos objetivos da produção.	Produção de textos da esfera jornalística tais notícias, reportagens, resenha crítica, artigo de opinião, propagandas, anúncios etc.	EF69LP06 EF69LP07 EF69LP08 EF69LP09 EF69LP51 EF69LP22 EF69LP23 EF89LP08 EF89LP09 EF89LP10 EF89LP11 EF09LP03

Produzir textos propositivos e reivindicatórios e textos de divulgação do resultado de pesquisas que visem à solução de problemas ou atuação em prioridades do segmento escolar e comunitário.	Produção de enquetes, pesquisas de opinião, propostas políticas, resenhas etc.	EF89LP25 EF89LP26 EF89LP21
Elaborar, individualmente ou de forma colaborativa, textos narrativos, textos teatrais e poemas/cordéis, sendo eles originais, adaptados ou parodiados, atendendo à estrutura composicional e estética dos textos literários.	Produção de textos literários como contos, fábulas contemporâneas, poemas, contos, minicontos, crônicas, paródias.	EF69LP50 EF89LP35 EF89LP36
Eixo da análise linguística/semiótica		
Reconhecer e utilizar recursos linguísticos que geram efeitos de sentido e que contribuem para a progressão textual, a partir da articulação entre os parágrafos.	Coesão, coerência, operadores argumentativos e de conexão, colocação pronominal.	EF69LP18 EF89LP29 EF09LP11
Perceber, em textos lidos e em produção própria, de todos os campos de atuação, os efeitos de sentido e a parcialidade em textos informativos e argumentativos, a partir do reconhecimento e uso de modalizadores.	Morfossintaxe no texto: adjetivo, locuções adjetivas, advérbios, locuções adverbiais, artigo, substantivo.	EF89LP16 EF89LP31
Reconhecer as variedades da língua falada, a norma-padrão e o preconceito linguístico, adequando-se às diferentes situações comunicativas, bem como identificar e avaliar a pertinência do uso de estrangeirismos.	Variedade linguística, regionalismos e estrangeirismos.	EF69LP55 EF69LP56 EF09LP12
Adequar as produções orais e escritas à norma culta padrão da língua, utilizando-se dos conhecimentos linguísticos e gramaticais para a construção dos sentidos dos textos.	Ortografia, acentuação, pontuação, regência verbal e nominal, crase, concordância verbal e nominal, período composto por coordenação e por subordinação, colocação pronominal, sujeito, verbos de ligação, predicativos do sujeito e do objeto.	EF09LP04 EF09LP05 EF09LP07 EF09LP10
Perceber, em textos lidos e de produção própria, os efeitos de sentido gerados pelo uso dos termos da língua.	Conjunções coordenativas e subordinativas e pronomes relativos, com ênfase no valor semântico das categorias.	EF09LP06 EF09LP08 EF09LP09
Perceber os efeitos de sentido pelo uso de figuras de linguagem.	Figuras de linguagem	EF89LP37

POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS

Os procedimentos didáticos a serem adotados para o ensino de Língua Portuguesa devem, necessariamente, centrar-se em práticas de linguagem situadas, que permitam o desenvolvimento cognitivo, sociointeracional e afetivo do sujeito aprendente, para torná-lo, paulatinamente, um cidadão ativo e crítico, consciente da diversidade sociocultural, sob o viés da alteridade e do respeito ao humano. Para tanto, a prática pedagógica deve constar de uma organização linear, partindo dos conhecimentos prévios os quais, ao longo do processo, vão sendo ampliados e aprofundados com outros conhecimentos, que possibilitem o aluno ultrapassar a fronteira da escola e inserir-se enquanto sujeito, constituído de saberes, valores, crenças, ideologias e identidade, numa sociedade multicultural, multissemiotizada, multimidiática, logo, multiletrada. Assim sendo, a concepção de letramento deve estar subjacente ao ensino, desde o processo de alfabetização, uma vez que a criança está em volta de práticas multiletradas, a partir do momento em que percebe o mundo objetivo e virtual, basta ver o fascínio que o celular provoca nela desde a mais tenra idade.

> [...] o conceito de multiletramentos [...] aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: A multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 13).

É preciso, portanto, planejar a prática pedagógica centrada em **Projetos de Letramento (PL)**, que envolvam práticas de linguagem mediadas pela leitura e pela escrita, que congreguem agentes de letramento, capazes de consolidarem os objetivos da aprendizagem, seja para resolução de problemas escolares, seja para exploração de temas transversais, seja até mesmo para experiências dos alunos com as diferentes tecnologias (PowerPoint, Blogs, Vlogs, Vídeos etc).

> O agente de letramento é capaz de articular interesses partilhados pelos aprendizes, organizar um grupo ou comunidade para a ação coletiva, auxiliar na tomada de decisões sobre determinados cursos de ação, interagir com outros agentes (outros professores, coordenadores, pais e mães da escola) de forma estratégica e modificar e transformar seus planos de ação segundo as necessidades em construção do grupo (KLEIMAN, 2007, p. 21).

Os PL requerem etapas bem definidas de planejamento, elaboração e execução em torno de um gênero textual/discursivo. Por isso, é importante trabalhar com **Sequências Didáticas** (SD), definindo cada etapa, tais quais: apresentação da

situação, produção inicial, sequência de módulos e produção final, conforme aponta a Fig 2 a seguir.

As sequências didáticas são "[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito [...]" (DOLZ, NOVERRAZ E SCHENEUWLY, 2004, p. 98).

"devem ser realizadas no âmbito de um projeto de classe, elaborado durante a apresentação da situação, pois este torna as atividades de aprendizagem significativas e pertinentes" (DOLZ, NOVERRAZ E SCHENEUWLY, 2004, p.100).

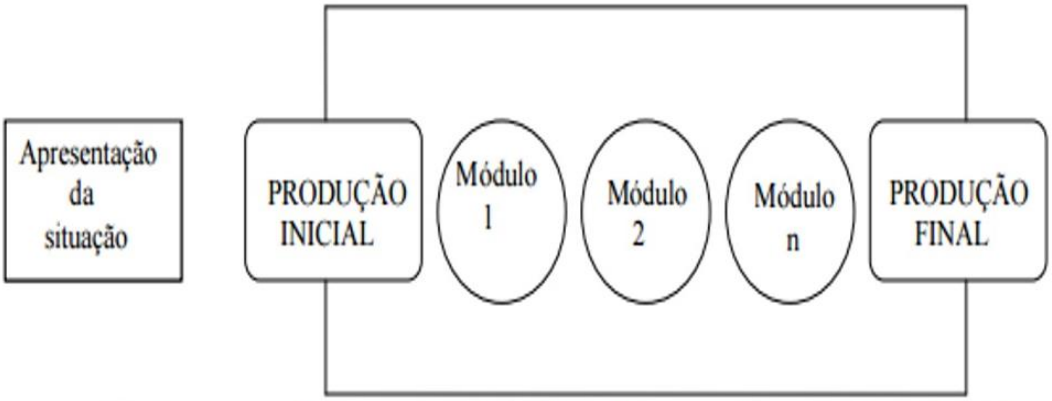


Fig. 2 – Esquema da Sequência Didática - Dolz, Noverraz e Scheneuwly, (2004, p. 98).

A apresentação da situação é o momento em que o professor expõe para os alunos a proposta didática ou PL a ser desenvolvido, voltado para um determinado gênero textual. Na ocasião, é importante aliar a atividade de linguagem a uma situação comunicativa real ou representacional, envolvendo uma dimensão coletiva, na qual será esclarecido o contexto de produção: qual o gênero a ser abordado; qual o destinatário da produção; qual a forma da produção; quem participará da produção. Após a definição do contexto de produção, segue-se a dimensão de definir e apresentar aos alunos os conteúdos com quais irão trabalhar.

A primeira produção pode ser oral ou escrita e serve de diagnóstico, pois é o momento de o professor observar os conhecimentos prévios dos alunos e definir as suas ações didáticas que possibilitem a apropriação de um gênero textual e a sua função social pelos alunos.

Os módulos são momentos bem planejados para serem desenvolvidas as ações direcionadas aos alunos e levá-los a superar as limitações presentes na primeira produção. Para isso, o professor deve partir dos conteúdos mais gerais e mais simples para as especificidades e complexidades do gênero, de modo que o

aluno possa apreender os aspectos fundamentais para o uso adequado dele, tal qual: a representação da situação comunicativa, a escolha do conteúdo temático, o planejamento e a produção do texto. O êxito das ações didáticas, portanto, depende da diversidade de atividades trabalhadas em sala de aula, que possam fazer com que o aluno se aproprie da técnica de estudar textos, como: observação e análise de textos; comparação de textos de um mesmo gênero ou de diferentes gêneros; emprego consciente da linguagem; finalizando com a produção de textos organizados e coerentes.

A produção final permite ao aluno explicitar a sua aprendizagem do gênero em estudo, oportunizando, ao mesmo tempo, o professor verificar e avaliar os progressos alcançados.

Para esclarecer o emprego da SD, uma simulação será apresentada para se trabalhar os gêneros *Carta de Reclamação e Carta de Solicitação*, com alunos de 6º ano, de uma escola pública, centro de um PL, intitulado *Escola e Cidadania*, com a finalidade de reivindicar melhorias na quadra esportiva à direção escolar, como exemplifica a (Fig. 3).

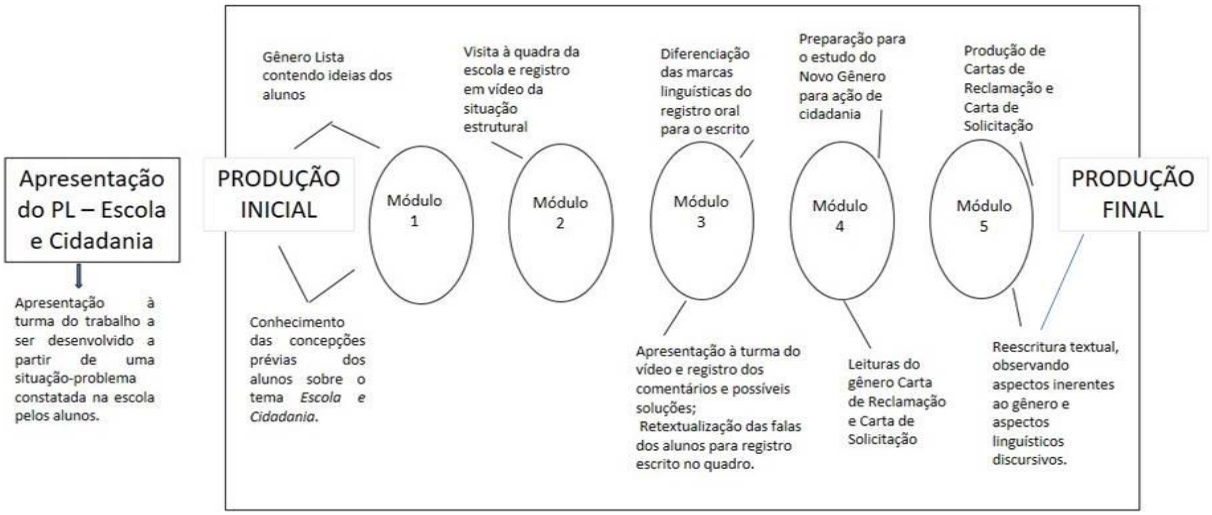


Fig. 3 – Exemplo de um PL , organizado por uma SD

Vale lembrar que, para esse exemplo, cada módulo seria constituído por etapas/aulas, nas quais seriam realizadas atividades de leitura, oralidade, produção (escrito, retextualização, reescritura) e análise das escolhas linguísticas/discursivas voltadas para o domínio das capacidades dos gêneros Cartas de Reclamação e Carta de Solicitação a serem entregues ao\à gestor(a) escolar, para tomar as devidas providências para resolução do problema.

Mas vale destacar que a eficácia da SD depende de três tipos de escolhas que norteiam o trabalho docente: a) as pedagógicas, que proporcionam a avaliação formativa; b) as psicológicas, que potencializam o desenvolvimento de uma consciência linguística e textual; e c) as linguísticas, que possibilitam o uso adequado da língua/gem, quando da produção de textos e discursos nas várias situações de comunicativas instrumentalizadas pela diversidade de gênero textual.

Em se tratando, especificamente, do **Ciclo da Alfabetização**, de maneira análoga ao que ocorre nos subsequentes anos do Ensino Fundamental, o trabalho com a língua materna segue os mesmos princípios teórico-metodológicos, porém, com o olhar voltado às questões da aquisição da linguagem. Esse ciclo é composto por três anos, cada um com suas especificidades, sendo importante que sejam respeitadas e que, ao final do 3º ano, o processo de alfabetização esteja consolidado. Isso significa que, no 1º ano, o aluno deve apropriar-se do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), para ampliá-lo no 2º ano e consolidá-lo no 3º ano.

Recapitulemos que a prática alfabetizadora, a fim de formar cidadãos críticos, reflexivos e atuantes, insere-se em situações concretas de uso da leitura e da escrita, ou seja, fundamenta-se na perspectiva do letramento. Além disso, tal prática deve proporcionar à criança a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética, assumindo, pois, a proposição de se alfabetizar letrando. Assim, a concepção de alfabetização deve superar aquela que concebe a língua enquanto código e estabelece metodologias que estimulam a codificação (escrita) e a decodificação (leitura) da língua.

O SEA abrange um complexo processo que envolve aspectos cognitivos, sociais, históricos e ideológicos, relaciona-se a diversos aspectos da realidade do aluno e acontece em tempos distintos para cada criança. Em torno de tamanha complexidade, o professor alfabetizador precisa ter definidos os objetivos de ensino/aprendizagem para atender as necessidades de seus alunos, que abrace o desafio de articular a escola e a comunidade, inserindo os discentes em práticas de interação nas quais eles sejam agentes da aprendizagem e que garantam seus direitos de aprendizagem para o ciclo de alfabetização, no qual a criança, conforme a psicogênese da escrita, passa por quatro períodos nos quais têm hipóteses distintas para o funcionamento da escrita: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

É fundamental, portanto, que o professor alfabetizador conheça as características de cada uma dessas fases e intervenha de forma a garantir a evolução

da criança de uma fase para outra, desde o início do ciclo da alfabetização. É importante, também, que haja o estímulo à criança para o escrever espontaneamente, sem o paradigma do certo ou errado, sem que tenha que escrever conforme o código convencional. A partir daí a criança cria e amplia suas hipóteses sobre o SEA e se sente segura para continuar nos seus processos, que devem ser acompanhados pelo professor, observando as propriedades que o aluno já domina, provocando-os para o domínio daquelas que eles ainda não sabem, avaliando o processo no sentido de promover ações cada vez mais desafiadoras.

Há propostas do **PNAIC** quanto à sugestão de atividades voltadas para a **aquisição do SEA**, **ampliação** e **consolidação** desse sistema junto às demais atividades, envolvendo: **consciência fonológica**; **fluência** e **autonomia nos usos da leitura e da escrita**; e ensino da **norma ortográfica**.
Essas propostas podem ser encontradas em (Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma educação do campo: educação do campo: unidade 01/Ministério da Educação, Secretaria de Educação, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012).

REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO AVALIATIVO

A avaliação deve ser pensada como uma oportunidade de auxílio para a promoção do desenvolvimento, bem como um recurso de acompanhamento progressivo desse desenvolvimento na formação de um sujeito em sua totalidade, enquanto ser humano, enquanto ser atuante e participativo em espaços diversos de interação. Para tanto, é importante que o professor perceba a avaliação como um ato dialógico e processual, indicador de caminhos norteadores de possibilidades que irão contribuir para o crescimento do aprendente. Deve estar, portanto, associada, diretamente, ao planejamento, numa lógica que segue a sequência de observação, diagnóstico e, por fim, tomada de decisões para atuação, buscando o desenvolvimento de ações estratégicas e/ou reorientações da prática pedagógica que promovam progressos a partir do suprimento das necessidades observadas.

Em Língua Portuguesa, essa perspectiva progressiva e formativa da avaliação deve permear os eixos da leitura, oralidade, escrita e análise linguística/semiótica.

A avaliação no eixo da leitura deve ser pensada no crescimento gradual da análise da compreensão leitora voltada à construção dos sentidos dos textos. Isso precisa acontecer no dia a dia da sala de aula, partindo da oferta de gêneros textuais diversificados e de atividades que explorem, por exemplo, aspectos inferenciais, semânticos e coesivos nos textos. É indispensável que tais atividades sejam pensadas a partir de instruções que explorem relevância, clareza, argumentação e síntese em níveis diferentes, conduzindo o aluno a atender às solicitações de forma exitosa e dando condições, ao professor, de mensurar a capacidade leitora desses educandos. Vale ressaltar que não se trata de propor somente atividades puramente didáticas, mas também de promover momentos de partilha de leituras para a fruição, o despertar para o gosto pela leitura por prazer, pelo riso despretensioso, pela apreciação, para o comentário, para o despertar de emoções fruto das percepções individuais, que conversam com as leituras do mundo. Isso não significa atuar sem sistematização ou compromisso, mas conduzir para a construção de conhecimento a partir da diversão, satisfação e prazer. Nesse percurso de construção do conhecimento é que se coloca a avaliação da compreensão leitora, auxiliando na tomada de decisões para a solução de problemas que promoverão a ampliação e a efetivação da aprendizagem.

Por que avaliar leitura?

A avaliação como parte integrante do trabalho docente, deve, sim, incluir a verificação da capacidade de leitura do aluno. Precisamos saber se o aluno compreende o que lê, porque isso é relevante para a vida em nossa sociedade letrada e porque, como professores, temos a responsabilidade de promover o desenvolvimento da competência leitora dos nossos alunos. As representações do mundo manifestam-se em textos concretizados em diferentes gêneros, então, compreender textos é compreender o mundo, embora essa não seja a única maneira de fazê-lo (BESERRA, 2007 p. 49).

A avaliação no eixo da produção textual deve ser pensada ressaltando o aprender a escrever relacionado ao uso de estratégias de produção de texto, adequando à situação sociocomunicativa. Assim, a avaliação precisa ir ao encontro do objetivo principal: contribuir para a formação de um aluno autônomo produtor de textos, logo numa perspectiva formativa e processual, auxiliando o aluno a amadurecer frente às dificuldades encontradas, de forma reflexiva e a partir da interlocução com situações reais de produção. Nesse sentido, aparece como um recurso mediador, que irá oportunizar a adequação às condições de produção, contribuindo para o crescimento do produtor, a partir do atendimento às exigências da ordem do discurso, bem como da textualidade. Isso se concretiza através da parceria

A avaliação de redações só exercerá uma função formativa se, efetivamente, contribuir para que os alunos construam, consolidem e ampliem sua capacidade como escritores letrados, autônomos, críticos e historicamente situados (MARCUSHI, 2007, p. 73).

professor/aluno na realização de um trabalho que envolve planejamento, escrita, revisão e reescrita, não, necessariamente, em uma ordem linear, mas como ações que acontecem de maneira concomitante: durante todo o processo de escrita há replanejamento, revisão e reescrita.

A avaliação no eixo da oralidade também deve centrar-se na perspectiva formativa, reiterando que os gêneros orais da esfera escolar (seminários, relatos de experiência, discussões em grupos, por exemplo) e da esfera da vida pública (testemunho, entrevista, negociação, debate, por exemplo) devem estar presentes na sala de aula, porque conhecê-los e entender seu funcionamento é importante, já que eles estão muito relacionados ao exercício da cidadania. Portanto, deve ultrapassar a reflexão sobre a variações dialetais e de registro; deve prestigiar a análise de aspectos tais como, situações comunicativas e estratégias interacionais peculiares a cada gênero. Ou seja, é preciso atentar para o reconhecimento dos aspectos: extralinguísticos (que remetem à relação entre os interlocutores); paralinguísticos (que remetem à fala propriamente dita, ao tom e ritmo de voz) e cinésicos (relativos à expressão corporal); e linguísticos (que relacionam a construção do texto em si, como o uso de marcadores conversacionais, correções, hesitações, repetições, por exemplo). Na prática, isso quer dizer que o aluno deve ser avaliado quanto à percepção do uso de estratégias, pelo falante, em situações diversas de comunicação, para atender a necessidades também diversas.

> A análise linguística não pode ter um fim em si mesma, tampouco pode ser avaliada isoladamente, pois corre-se o risco de fragmentar, de forma equivocada, o complexo fenômeno da linguagem (MENDONÇA, 2007, p. 108).

A avaliação no eixo da análise linguística/semiótica deve ser associada à leitura e à produção textual, já que ela é parte integrante da construção dos sentidos dos textos. Assim sendo, é importante que o professor oferte aos alunos situações que exijam a reflexão sobre a linguagem em seus próprios textos e em textos de outros. Tal intervenção contribui para que os educandos amadureçam, melhor compreendam e produzam textos em gêneros diversos, fazendo escolhas de maneira consciente para atender aos objetivos do autor, revelando as nuances que perpassam as entrelinhas do texto, formando um leitor mais autônomo, no ambiente escolar e fora dele. Na pretensão de avaliar a partir da compreensão do processo de aprendizagem, é imprescindível que o professor tenha em mente o seu papel como um mediador sempre disponível para a adaptação de suas práticas, em prol da ampliação da competência leitora e produtora de textos, visando ao desenvolvimento efetivo do aluno.

No contexto das etapas da alfabetização, a avaliação é concebida como uma forma de compreender os conhecimentos prévios das crianças para, a partir de então, planejar ações educativas que permitam diálogos construtivos entre saberes existentes e novos saberes, dessa forma, garantindo seus direitos de aprendizagem, sua intervenção na comunidade a qual pertencem, seu crescimento individual e coletivo.

Assim sendo, reitera-se que a avaliação é processual, acompanhada da observação das aprendizagens das crianças, compreendendo e respeitando os tempos de cada uma e a relevância de sua evolução dentro desses tempos, elaborando estratégias que as provoquem no processo de aprendizagem. Por isso, não se avaliam os resultados ao final de cada etapa, mas todo processo de construção de conhecimentos vivenciados ao longo do percurso. Essa compreensão de avaliação convida-nos a observar, refletir, planejar, intervir e, toda vez que se fizer necessário, ressignificar o processo. Para todos esses momentos, é preciso espírito aberto e olhar sensível às diversas realidades, às particularidades e especificidades das crianças, que não chegam vazias de conhecimento e de sentido, mas trazem seus saberes, sua cultura, suas raízes, sua percepção de mundo, sua maneira de se relacionar com o outro e consigo mesmas, abrangendo aí toda a comunidade escolar.

Sendo assim, incluem-se na avaliação as ações docentes, a escola e o sistema de ensino. Compreendendo dessa forma, o processo avaliativo deve identificar, no final da etapa de alfabetização, se a criança faz uso autônomo da leitura/escrita, por exemplo, sem esquecer que a apropriação da escrita e a ampliação da oralidade devem favorecer a participação efetiva, em contextos particulares e públicos, nos mais distintos contextos da vida humana, articulando saberes e valores de sua comunidade.

Assim, a avaliação precisa ultrapassar as questões cognitivas e se abrir para a observação dos demais elementos inerentes ao processo de aquisição da escrita alfabética. Por fim, a construção de um currículo engajado com a inclusão, como processos democráticos de avaliação precisa romper com um formato avaliativo que prioriza resultados em detrimento dos processos formativos, estigmatizando os sujeitos desse processo. Para muito além de tal perspectiva, a avaliação deve ser uma forma de ajudar, verdadeiramente, a incluir as crianças, as práticas docentes, a comunidade escolar como um todo, de forma ativa, reflexiva, participativa, efetiva, no processo educativo.

5.2 Arte

5.2.1 Introdução

Desde a Constituição brasileira promulgada em 1988, a educação passa a figurar como direito de todos, “visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 205). Dentre os princípios que fundamentam a Educação no Brasil, estão o da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Art. 206 - I) e da “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (Art. 206 - II, grifo nosso).

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 20 de dezembro de 1996, ocorre a obrigatoriedade do Ensino de Arte na Educação Básica nas escolas brasileiras.

O atual texto da LDB/96 mantém a obrigatoriedade do Ensino de Arte na Educação Básica que, por sua vez, abarca a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. De acordo com seu Art. 22, a “educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Ao tornar obrigatório o Ensino de Arte na Educação Básica (Art. 26, §2º) nas linguagens das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro (Art. 26, §6º), o texto evidencia a importância dessa formação para garantia de “igualdade de condições para o acesso” (BRASIL, 1988, Art. 206-I) à educação, princípio primeiro e que fundamenta a educação no Brasil.

Outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1997; 1998), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2010, art.) também abordam a importância das artes e suas linguagens para a formação integral dos sujeitos. Isto, também, para que o(a)

estudante, tendo concluído a Educação Básica, possa acessar o Ensino Superior, uma vez que lhes serão exigidos saberes e conhecimentos artísticos específicos, necessários para ingresso em diversos cursos, como Teatro, Música, Dança, Artes Visuais, Arquitetura, entre outros, além de contribuírem significativamente para seu amplo desenvolvimento cognitivo, emocional e psicomotor, durante todo percurso escolar.

Ao assegurar o Ensino de Arte nas quatro linguagens nas escolas, a LDB garante que, ao longo dos quatorze anos de formação educacional básica, seja oportunizado ao(à) estudante o domínio básico dos códigos epistemológicos das Artes Visuais, do Teatro, da Dança e da Música, Desde a Constituição brasileira, promulgada em 1988, a educação passa a figurar como direito de todos, “visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 205). Dentre os princípios que fundamentam a educação no Brasil, estão o princípio da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Art. 206 - I) e da “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (Art. 206 - II, grifo nosso).

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 20 de dezembro de 1996, o Ensino da Arte passa a ser obrigatório na Educação Básica, compreende, portanto, os três níveis, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

No texto da referida lei, de acordo com seu Art. 22, a “educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Na contemporaneidade, conhecer Arte nas suas diferentes linguagens – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro – tomando não apenas os debates no campo da Arte/Educação, mas também as determinações da atual LDB 9.394/96 que preconiza em seu Artigo 26:

> § 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da **educação básica**. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)
>
> §6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o §2º deste artigo. (Redação dada pela Lei nº 13.278, de 2016)

Dentre os elementos que esse documento legal fomenta, destaca-se a importância de profissionais com as formações específicas nos referidos campos de

conhecimentos, elemento essencial para pensar a “igualdade de condições para o acesso” (BRASIL, 1988, Art. 206-I) à educação, princípio primeiro e que fundamenta a educação no Brasil.

Uma vez tendo o seu espaço no debate legal, o documento em tela ressalta a importância de que ao pensarmos o campo da Arte no âmbito do Ensino Fundamental, por meio do acesso ao Ensino de Artes Visuais, ao Ensino de Dança, ao Ensino de Música e Ensino de Teatro, na formação dos(as) estudantes, enquanto direito e enquanto campo que, favorece o exercício da imaginação, a ampliação da capacidade de pensar, de se expressar, de criar, de se comunicar, de ler e ver o mundo, contribuindo, portanto, para seu amplo desenvolvimento cognitivo, emocional e psicomotor, durante todo percurso escolar.

Ao assegurar o Ensino de Arte nas quatro linguagens nas escolas, a LDB garante que, ao longo dos quatorze anos de formação educacional básica, seja oportunizado ao(à) estudante o domínio básico dos códigos epistemológicos das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro, além das competências relacionadas com as habilidades práticas básicas de cada área, assim como o desenvolvimento da capacidade relacionais de interação, cooperação e empatia.

Para Aristóteles, um dos principais influenciadores da filosofia ocidental, as atividades básicas dos seres humanos compreendiam a práxis, a teoria e a produção artística. Antes ainda, durante toda a dinâmica das relações civilizatórias que nos antecederam, a arte teve papel de destaque, sendo, até hoje, um dos principais, e não poucas vezes único, indício da passagem humana pelo planeta, registro autêntico do engenho, criatividade, perspicácia e resiliência humana frente aos desafios das mais variadas épocas. Mais do que isso, a arte nasce do esforço latente em compartilhar sentimentos e pensamentos sobre nossa humanidade, a nós mesmos como indivíduos e a natureza ao nosso redor.

Tais questões não foram superadas, pelo contrário, continuam nos impulsionando descobertas. O ensino de arte na escola possibilita e orienta o(a) estudante, por meio da prática e da reflexão artística, a ter consciência, questionar e reinventar a práxis, enquanto duplo processo dialético e contínuo que se dá pela “interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade” (BORDIEU, 1983, p. 47).

Ao trabalhar o processo poético do(a) estudante, o ensino de arte na escola promove a percepção de si mesmo, enquanto ator social, assim como do espaço

social a partir do qual emergem seus interesses estéticos, seja para as Artes Visuais, a Dança, a Música ou o Teatro. Enquanto gradativamente pesquisa e constrói sua poética, depara-se com limitações e impossibilidades em seu processo, sendo frequentemente desafiado a encontrar alternativas, pondo a prova seus conhecimentos e saberes.

A forma própria como se dá o Ensino de Artes Visuais, o Ensino de Dança, o Ensino de Música e o Ensino de Teatro, considerando as especificidades das suas metodologias, das estratégias e abordagens plurais de ensino e, principalmente, por considerarem os domínios emocionais e psicomotores tão importantes quanto o cognitivo, tornam-se componentes essenciais para a formação de indivíduos.

O(A) estudante do Ensino Fundamental adquire competências fundamentais para enfrentar as questões de seu tempo, por meio da consciência de seus hábitos sociais, enquanto expressão de suas experiências culturais, fazendo uso dos saberes e práticas artísticas, encontra meios de manifestar suas inquietações, pensamentos, emoções, reflexões, criações, sendo capaz de estruturar, defender, arguir sobre suas ideias, processos e criações.

Por esses e outros incontáveis fatores, a arte mantém seu lugar de destaque enquanto atividade humana nas mais diversas formas de organização e dinâmicas sociais, fato que podemos comprovar nos currículos escolares atuais, principalmente, dentre aqueles que se destacam em instrumentos internacionais de avaliação da qualidade do ensino, como aqueles que encontramos em lugares como Austrália, Canadá, Finlândia, França etc.

É importante lembrar que, da mesma forma que o componente Matemática não tem por objetivo formar matemáticos, o de Geografia não é o de formar geógrafos, dentre outros tantos exemplos que poderíamos citar, também não é o dos campos de conhecimento da Arte formar artistas, mas sim, conjuntamente com as demais áreas de conhecimento, ampliar a formação do(a) estudante com conhecimentos, saberes e vivências fundamentais em sua construção enquanto ser humano, cidadão brasileiro e do mundo, capaz de mobilizar seus saberes e domínios em prol de seu bem estar físico, emocional e social, de uma sociedade mais coerente e justa, sendo capaz de ativamente contribuir, de maneira autônoma e transformadora, e sendo em seu tempo, coerente com suas idades, capacidades, potencialidades e limitações, postura ética e perspectiva para o trabalho, consciente da necessidade de contínuo aperfeiçoamento de suas habilidades e competências.

Assim, o Ensino de Artes Visuais, o Ensino de Dança, o Ensino de Música e o Ensino de Teatro, mesmo sendo um pequeno recorte no campo de conhecimento artístico, abarca um amplo espectro de conhecimentos necessários para a formação cidadã integral, além de serem imprescindíveis para que os(as) estudantes tenham acesso aos níveis superiores de educação com uma visão ampliada, crítica, artística, poética e estética do mundo, dos modos de ver, agir e contribuir no mundo.

Visando implementar as orientações do texto da LDB, assim como, garantir os direitos de aprendizagem relacionados aos estudos e às práticas das quatro linguagens, constantes na BNCC, convém orientar os sistemas de ensino estaduais a preservarem a carga horária orientada ao Ensino Fundamental, de duas aulas para cada linguagem por semana.

O percurso histórico trilhado pelo Ensino de Arte na Educação Básica reflete a luta dos arte-educadores do Brasil e da sociedade brasileira pelo ensino de qualidade no campo artístico, passando-se a reivindicar cada vez mais o Ensino de Arte por meio de suas áreas específicas. Com a institucionalização da “educação artística” pela Lei 5.692/71, o que se observou ao longo das décadas foi que a formação polivalente característica desse momento histórico, e a consequente diluição dos conteúdos específicos de cada área artística, o que contribuiu para que elas fossem tratadas superficialmente nos currículos escolares (PENNA, 2010, p. 125; BARBOSA, 2002, p. 162).

Assim, a aprovação da LDB de 1996 ao substituir o termo “educação artística” por “arte”, já sinalizava o entendimento da superação do termo “educação artística” e a polivalência que ela representava. Com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Música (BRASIL, 2004a), Dança (BRASIL, 2004b), Teatro (BRASIL, 2004c) e Artes Visuais (BRASIL, 2009), nota-se que, desde 2004, essas quatro áreas vêm formando seus(suas) professores(as) nas áreas específicas das artes, demonstrando, dessa forma, reconhecendo o pertencimento de cada área a um campo epistemológico único.

A Lei 13.278/16, que modificou o artigo 26 da Lei 9.394/96, veio ratificar uma vez mais a compreensão de que tanto as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro são as linguagens que figuram o componente curricular Arte e que devem, assim, ser compreendidas por suas especificidades.

Faz-se necessário, então, que o currículo do componente curricular Arte procure se alinhar às perspectivas atuais desses campos, como também às próprias

Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs dos cursos de graduação do ensino superior citadas anteriormente, respeitando a formação e licenciatura específica para cada área de conhecimento. Considerando o prazo em vigor de cinco anos dadas pela Lei 13.278/16, até 2021, para a implantação das quatro linguagens (Ensino de Artes Visuais, o Ensino de Dança, o Ensino de Teatro e o Ensino de Música), os currículos de nosso estado não podem se reduzir à construção de um documento único e precisa exigir a formação adequada desse(a) professor(a), que será licenciado nas áreas já previstas por nossas legislações, quais sejam: Artes visuais, Dança, Música e Teatro.

Assim sendo, a estruturação do currículo do componente Arte, uma vez que legalmente é impedido de promover a polivalência, ao respeitar a formação e licenciatura para cada área específica de conhecimento, e, ainda, considerando o prazo em vigor, de cinco anos, até 2021, para efetiva implantação do Ensino de Artes Visuais, do Ensino de Dança, do Ensino de Música e do Ensino de Teatro, não pode se reduzir à proposição de um currículo único, exigindo, por exemplo, de um(a) professor(a) Licenciado(a) para o Ensino de Música, formação similar para o Ensino de Artes Visuais, o Ensino de Dança e o Ensino de Teatro. De maneira análoga, isto equivaleria a exigir de um(a) professor(a) de Língua Portuguesa que também lecionasse, simultaneamente e no tempo dedicado a seu componente, conteúdos de Matemática, Ciências e Geografia. Não só teria que fazê-lo, mas garantir a aprendizagem do(a) estudante em todas essas áreas distintas do conhecimento. A existência de um professor com tais habilidades é tão absurda e impensável como é a de um professor de Artes visuais lecionar, igual e simultaneamente, Música, Teatro e Dança.

É importante, ainda, lembrar que a principal função da BNCC é normatizar aquilo que deve ser aprendido, assegurando aos(às) estudantes, o direito de aprender na idade certa e de adquirir e desenvolver habilidades e competências para a vida, nos componentes nela pactuados. Nesse sentido, ela é um instrumento normativo, mas que, como prevê em seu próprio texto, e em todos os demais aspectos, se assumi enquanto referencial na construção dos currículos. Assim, ao adotar o uso do termos Unidades Temáticas em vez de Áreas, ou Linguagens, como configura na LDB, apenas sugere uma forma, cabendo aos referenciais curriculares de cada estado, o adotarem ou não.

Felizmente, a questão tem sido debatida entre redatores de todos os estados, e o entendimento de que o uso da nomenclatura Unidades Temáticas gera confusão

tem sido quase unânime. Dessa maneira, o currículo da Paraíba, para o componente Arte, não só retoma e respeita o termo Linguagem, nomenclatura usada na LDB, como se viu obrigada, por força da mesma lei, a construir currículos distintos para cada uma delas.

Essa introdução tem, também, por objetivo, esclarecer aos(às) professores(as) de cada Linguagem, dentro do componente arte, os caminhos e questões que nos levaram a esta proposta curricular, e evidenciar os motivos pelos quais, nos vimos obrigados a divergir de algumas referências estratégicas, metodológicas e pedagógicas sugeridas pela BNCC.

Assim, como forma de estruturação do sistema de ensino, de maneira a garantir os direitos de aprendizagem da BNCC para o componente curricular Arte, sugerimos que, ao longo de todo Ensino Fundamental (do 1º ao 9º Ano), as aulas do componente curricular Arte, ou seja, o Ensino de Artes Visuais, o Ensino de Dança, o Ensino de Música e o Ensino de Teatro, tenham, cada uma delas, um mínimo de 2 horas/aulas por semana, totalizando uma carga horária mínima de 80 horas/aulas anuais.

Considerando que a carga horária mínima para o ensino fundamental é de 4 horas diárias, ou seja, 20 horas semanais, apontamos dois caminhos para adequação dos sistemas de ensino ao disposto em lei, a ser integralizado até 2021:

1. Implantação imediata nos sistemas de ensino com a reserva de 2 horas/aula semanais para cada uma das Linguagens, ou seja, 2 horas/aula para o Ensino de Artes Visuais, 2 horas/aula para o Ensino de Dança, 2 horas/aula para o Ensino de Música e 2 horas/aula para o Ensino de Teatro. Isso implica num acréscimo de 6 horas semanais às 20 horas mínimas do fundamental, totalizando 26 horas semanais (considerando que 2 horas/semanais já são reservadas ao Ensino de Arte). Na prática, esse acréscimo representa 4 dias com 5 horas e um dia com 6 horas.
2. Implantação gradual nos sistemas de ensino, ou seja, pelos próximos 2 anos, respeitando a especificidade da formação do(a) professor(a) Licenciado(a) para o Ensino de Artes Visuais, o Ensino de Dança, o Ensino de Música ou o Ensino de Teatro, assumir um dos currículos específicos. Contratar ou abrir concurso para contratação nos próximos dois anos para as especificidades que não estão presentes em cada escola, de modo que as disciplinas sejam dadas exclusivamente por professores(as)

licenciados(as) com formação específica na linguagem do campo da Arte com a qual irá atuar.

3. Caso a carga horária do sistema de ensino esteja comprometida com temas transversais de relevante importância para a comunidade, e que impeçam a implantação imediata e gradual, pelos próximos dois anos do ensino das quatro linguagens artísticas, sugerimos, uma vez que a legislação determina a adequação dos sistemas, que as escolas que tiverem seu ensino integralizado (35 horas semanais), obrigatoriamente cumpram com o dispositivo legal, prioritariamente reservando 8 horas semanais dedicadas ao componente Arte, igualitariamente divididos, 2 horas/aula para o Ensino de Artes Visuais, 2 horas/aula para o Ensino de Dança, 2 horas/aula para o Ensino de Música e 2 horas/aula para o Ensino de Teatro.

Cabe, ainda, retomando algumas considerações sobre a Base, que aquilo que a BNCC chama de Artes Integradas, referenciada em seu texto como Unidade Temática, não é uma quinta linguagem, uma vez que não está prevista na LDB/96 em vigor, fato que nos impede de tratá-la como direito de aprendizagem garantido por lei. Entretanto, uma vez que aparecem na Base com habilidades e competências a ela relacionadas, foram incorporadas às propostas curriculares do Ensino de Artes Visuais, do Ensino de Dança, do Ensino de Música e do Ensino de Teatro, sendo, então, desenvolvidas a partir da perspectiva de cada área específica do conhecimento artístico.

Dessa forma, a estrutura dessa proposta curricular considera os direitos de aprendizagem preconizados pela BNCC, desde que não contrariem o disposto na LDB/96 em vigor.

PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS

Professor(a), sugerimos que a construção dos currículos do componente Arte para o Ensino de Artes Visuais, o Ensino de Dança, o Ensino de Música e o Ensino de Teatro, não ocorram de maneira compartimentada e independente do diálogo com os demais componentes. É nesse momento que o contexto escolar, sua localidade, comunidade, cidade e região, dará uma forma única a cada currículo, tornando vivo e significativo para a comunidade onde está inserida. Assim, essa é uma construção inerentemente coletiva e transdisciplinar.

Entretanto, aos(às) professores(as) responsáveis por cada componente, cabe a articulação dos objetivos de aprendizagem específicos, por meio da contextualização dos conteúdos, de maneira a assegurar o que é de direito ao(a) estudante vivenciar, aprender, experimentar, garantindo-lhe a possibilidade de desenvolver as habilidades pautadas pela BNCC, considerando sempre suas possibilidades e limitações.

A Arte é o meio indispensável para a união do indivíduo com o todo, como afirma Fisher (1981). Por meio dela, cada ser humano torna-se individual e, ao mesmo tempo, coletivo. Ao passo que o indivíduo comunica-se consigo mesmo e com os outros, a Arte mostra sua capacidade de unir. Esse caráter inclusivo apresentado pela Arte deve ser aproveitado da maneira mais transformadora nas escolas em nosso estado, principalmente se pensarmos em uma sociedade onde cada vez mais os indivíduos são excluídos, separados pelas diferenças existentes entre eles.

Nesse sentido, buscando manter unidas e coerentes as etapas da educação básica, optamos por preservar as reflexões a partir dos campos de experiência e dos direitos de aprendizagem presentes na educação infantil, em todo percurso do ensino fundamental.

Antes ainda, é preciso indicar nossa opção de estruturação da etapa do ensino fundamental baseada em quatro ciclos, conforme orientado pelo PCN de Arte. Os direitos de aprendizagem são literalmente expressos em tabelas, estando relacionados com algumas possibilidades de conteúdos e a habilidade da BNCC a qual busca contemplar.

Eventualmente, uma habilidade da BNCC relativa aos ciclos dos anos iniciais poderá ser vista nos ciclos dos anos finais e vice-versa. Isso porque precisam estar diluídas, de modo a seus conteúdos serem trabalhados de maneira coerente, respeitando as limitações, potencialidades e domínios correspondentes a cada faixa etária.

Reconhecendo que este instrumento pretende ser um referencial para a construção dos currículos em cada escola do estado, em alguns casos, percebemos a necessidade de replicar habilidades da Base, de forma a evidenciar os objetivos de aprendizagem, respeitando o atual estado da arte. Intencionamos com isto permitir uma maior agilidade na construção e adequação dos currículos a seus contextos socioculturais, assim como às especificidades de formação do(a) professor(a) em

determinadas linguagens dentro das áreas de conhecimento das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro.

Dessa forma, a exemplo do Ensino de Artes Visuais, tanto na construção do Currículo Municipal, quanto no Projeto Político Pedagógico da Escola ou no Plano de Aula do(a) professor(a), poderão escolher contemplar uma habilidade da Base por diversos caminhos de investigação e pesquisa. As habilidades EF15AR04 e EF15AR24, podem ser alcançadas, ao contribuir para o desenvolvimento de habilidades expressivas e artísticas visuais por meio da experimentação e uso da instalação artística, do audiovisual, da fotografia, das multimídias e processos de pós-produção, da performance, da modelagem, do desenho, etc. Assim, cada uma dessas linguagens dentro da área de conhecimento das Artes Visuais, configura-se um caminho possível para alcançar o desenvolvimento de habilidades da Base, respeitando a formação do(a) professor(a) e a vocação do município, da escola e da comunidade da qual faz parte.

Outro ponto importante são os campos de experiência, e que são expressados nesse referencial por meio de sete dimensões da experiência humana, intimamente relacionadas com a Arte e seus processos de ensino. Seis dessas dimensões já constam na Base: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. Considerando o contexto da educação inclusiva e da diversidade, pautada no respeito às diferenças, limites e possibilidades de cada ser humano, acrescentamos a dimensão relacional. A Base assim define as dimensões:

- **Criação:** refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas. Essa dimensão trata do apreender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações.
- **Crítica:** refere-se às impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões do espaço em que vivem, com base no estabelecimento de relações, por meio do estudo e da pesquisa, entre as diversas experiências e manifestações artísticas e culturais vividas e conhecidas. Essa dimensão articula ação e pensamento propositivos, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais.
- **Estesia:** refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência.
- **Expressão:** refere-se às possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, tanto em âmbito individual quanto coletivo. Essa dimensão emerge da experiência artística com

> os elementos constitutivos de cada linguagem, dos seus vocabulários específicos e das suas materialidades.
> - **Fruição:** refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais.
> - **Reflexão:** refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruições, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais. É a atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como criador, seja como leitor.
>
> (BNCC, A Etapa do Ensino Fundamental, A área de Linguagens, Arte)

A dimensão relacional refere-se aos processos artísticos que tomam a esfera das relações humanas como espaço de criação, visando estabelecer diálogos, vínculos baseados no respeito à diversidade cultural, social, econômica, intelectual, de corpos, de gênero, escolhas estéticas, etc. Para tanto, sugerimos, dentre as estratégias a serem usadas pelo(a) professor(a), aquelas que privilegiem a criação colaborativa, em que o compartilhamento dos aprendizados com os colegas e com a comunidade escolar estejam presentes. Para além do exercício da arguição, do saber ouvir e falar com empatia, que essas práticas configurem uma transformadora e resiliente ação diante das dificuldades que possam encontrar entre os(as) estudantes, entre eles e a comunidade escolar, e a sociedade, também, enquanto exercício contínuo de democracia.

As dimensões coexistem em todas as ações de ensino da arte, não há como separá-las. Mas quando olhamos para um conteúdo, a habilidade e a competência a ele relacionado, principalmente quando colocadas dentro de um plano de aula, percebemos que a intencionalidade da ação pedagógica pode privilegiar uma dimensão ou outra.

O que estamos sugerindo é que o(a) professor(a) construa o currículo de sua escola, nos quatro ciclos (1º ao 3º, 4º e 5º, 6º e 7º, 8º e 9º), enfocando o desenvolvimento das dimensões que mais se adequem à faixa etária e ao contextos sociocultural do qual a escola faz parte. Assim, como exemplo, as dimensões relacional, estesia e expressão podem nortear a maior parte das estratégias e abordagens em sala de aula durante todo o primeiro ciclo, e já no segundo ciclo, o enfoque pode ser maior nas dimensões da fruição, reflexão e criação, sem com isso desconsiderar as demais dimensões.

Olhar os currículos a partir da dinâmica entre as dimensões pode igualmente auxiliar o(a) professor(a) na avaliação da efetividade das estratégias, abordagens e metodologias utilizados, assim como nos processos de avaliação dos(as) estudantes.

Serão apresentados a seguir os princípios fundamentais, os direitos de aprendizagem e os conteúdos sugeridos para o Ensino Fundamental (1º ao 9º Ano) reunidos em ciclos, pensados para cada linguagem artística, considerando as especificidades das áreas e da formação de cada professor(a).

5.2.2 ENSINO DE ARTES VISUAIS

A BNCC sugere duas orientações curriculares diferentes: uma para a Educação Infantil e outra para o Ensino Fundamental. A primeira estruturada a partir campos de experiências vivenciados por meio de interações, jogos e brincadeiras, e a segunda, organizada por áreas de conhecimento e componentes curriculares.

Vale lembrar, então, quatro pontos importantes antes de prosseguirmos:

1. A Base não considerou a necessária reflexão acerca da legislação e orientações dadas pela LDB, agindo de forma reducionista e confusa, ao reunir as quatro áreas epistemologicamente distintas relacionadas ao Ensino de Artes Visuais, ao Ensino de Teatro, ao Ensino de Dança e ao Ensino de Música, como unidades temáticas do componente curricular Arte, desconsiderando igualmente que a formação do professor licenciado para o ensino de cada uma dessas áreas sempre ocorreu de forma separada;
2. A abordagem dada por esta proposta curricular de arte busca atenuar essa transição entre as etapas de ensino, estruturando-se a partir de direitos de aprendizagem e de campos de experiência, manifesta por meio do uso de sete dimensões relacionadas com os conhecimentos e saberes artísticos, como sugere o próprio texto da Base;
3. Adotamos a estrutura de quatro ciclos, seguindo o modelo proposto pelos PCN, de forma a permitir uma estruturação mais adaptável à diversidade de contextos e realidades culturais, variada faixa etária dos(as) estudantes em uma mesma sala de aula e ao contexto da escola inclusiva;
4. Os PCN, as DCN e esta proposta formam os principais documentos que orientam a construção do currículo dos municípios paraibanos.

As Artes Visuais compõem uma área de conhecimento dentro do amplo campo de conhecimento artístico, abarcando ainda outras linguagens e uma infinidade de gêneros artísticos, dentre eles o desenho, a pintura, a arquitetura, a gravura, o design, a cerâmica, a fotografia, a escultura, o audiovisual, a performance, o artesanato, a arte pública, o urbanismo, a instalação, a moda etc. Alguns desses gêneros e formas de linguagem, de acordo com o momento e contexto cultural, avançam à categoria de área de conhecimento, podendo vir até a inaugurar novos campo de conhecimento humano.

Ao envolver uma variedade de gêneros e linguagens artísticas nesta proposta curricular para o ensino de artes visuais, entendemos que poderá não ser possível aprofundar algumas delas. Assim, optamos por preservar a maior diversidade possível de gêneros e linguagens, dentro das Artes Visuais, de maneira a oportunizar, minimamente, a experimentação e apropriação de saberes básicos relacionados a cada uma delas, assim como, oferecer opções para adaptação e construção dos currículos municipais. Também, buscando garantir aprendizagens que propiciem a todos(as) os(as) estudantes iguais direitos de avançar para níveis mais elevados de estudos na área.

Para que o(a) estudante vivencie o processo de aprendizagem, sendo-lhe oportunizado o direito de aprender Artes Visuais na etapa do Ensino Fundamental, são necessárias 540 horas, distribuídas ao longo dos 9 anos, por meio de no mínimo 90 minutos semanais, ou seja, 2 aulas (45 minutos cada) por semana.

É fundamental que o currículo escolar para o Ensino de Artes Visuais seja construído de maneira a respeitar as aprendizagens, considerando as etapas de domínios cognitivo, emocional e psicomotor, levando em conta a flexibilidade e limites sugeridos por meio dos 4 ciclos (1º ao 3º, 4º e 5º, 6º e 7º e 8º e 9º).

Para construção desta proposta curricular, foram observados vários aspectos envolvidos na dinâmica da produção dos conhecimentos relacionados às Artes Visuais, dentre eles: cultural, estético, artístico e social. O Ensino de Artes Visuais, observado a partir desses aspectos, evidencia, em parte, a dificuldade dos(as) professores(as) em estruturar os currículos escolares, assim como seus planos de aula. Isto se deve à natureza subjetiva e complexa de um ensino que toma o conhecimento cultural, estético, artístico e social como ponto de partida.

Um grande número de abordagens relacionadas ao ensino de artes visuais envolve a fruição da arte, a contextualização, a observação, a experimentação, a vivência, enquanto etapas essenciais, sem as qual o processo de aprendizagem é comprometido.

Fato que se agrega à complexidade desse ensino é que o estudante já se configura enquanto ser cultural, estético, artístico e social. Em seu estar no mundo, manifesta suas heranças e influências culturais, suas escolhas e preferências estéticas, enquanto marcas de sua individualidade na relação consigo mesmo e com o outro.

Antes mesmo de nascer, os referenciais estéticos, culturais e sociais de uma criança já são introduzidos. Desde as roupas, objetos do quarto, brinquedos, as imagens dos primeiros livros, os objetos e móveis da casa onde viverá, os vídeos, entre outros, tudo se constituirá como uma parte importante daquilo que se tornará e terá determinante influência em suas escolhas por toda a vida.

Em uma sociedade baseada no consumo, onde as imagens ditam o que consumir, o Ensino de Artes Visuais, por meio do desenvolvimento da consciência crítica sobre a imagem, constitui-se como uma das mais relevantes disciplinas no ensino fundamental, capaz de aprofundar tais reflexões, ao longo dos nove anos, considerando os níveis de desenvolvimento cognitivo, emocional e psíquico.

Fazendo uso de uma imagem, podemos pensar que o Ensino de Artes Visuais se dá a partir do entendimento de que estamos todos imersos em um mar onde cultura, arte e sociedade são indissociáveis. Dessa forma, parte do trabalho do(a) professor(a) é promover mergulhos neste grande mar de possibilidades.

Fazendo uso dessa analogia do mergulhador enquanto processo próprio do Ensino de Artes Visuais, podemos ainda perceber que, ao submergir, cada estudante também o faz, em seu próprio mar. Apesar do(a) professor(a) apontar as belezas que vai encontrando, também o podem fazer os(as) estudantes e, ao encontrarem seus tesouros, levam-nos à superfície, para compartilharem suas descobertas na sala de aula.

É importante lembrar que um mergulhador nunca volta à superfície no mesmo local em que mergulhou, sempre a alguns ou muitos metros dali. Assim, o contexto em que um mesmo tesouro, elemento cultural ou obra artística, emerge enquanto descoberta de um(a) estudante é sempre único, uma vez que seu repertório cultural, artístico e social também é.

DIREITOS DE APRENDIZAGEM – ARTES VISUAIS

1. Vivenciar de forma lúdica e coerente a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, principalmente durante os Primeiro Ciclo (1º ao 3º);
2. Experimentar, fruir e vivenciar a arte, a partir de seus focos de interesse, respeitadas suas escolhas estéticas, cultura infantil e jovem;
3. Ser capaz de criar e propor experiências diversas, fazendo uso da linguagem das artes visuais, considerando suas culturas infantis e juvenis;

4. Expressar-se criativamente por meio da representação visual em seu fazer investigativo;
5. Desenvolver competências relacionadas à alfabetização e ao letramento visual, sabendo distinguir entre linguagens verbais e não verbais, sendo capaz de reconhecer seu uso e intencionalidade em diferentes textos e contextos de leitura;
6. Interagir e se relacionar com manifestações artísticas e culturais locais, nacionais e internacionais, de diferentes épocas e contextos.
7. Fazer uso e ocupar os mais diversos espaços da escola, sendo incentivado a interagir com eles por meio de suas reflexões, produções e ações artísticas visuais, de maneira a criar espaços relacionais e de discussão, e que repercutam em seu entorno, favorecendo as relações com a comunidade.
8. Sistematizar sua pesquisa artística, de modo a gradativamente e de maneira autônoma, aprofundar seus estudos e ter consciência de suas escolhas estéticas, sendo capaz auto gerir novos aprendizados, relacionando-os, de modo a estabelecer diálogos entre as artes visuais e outras áreas do conhecimento, por meio das experiências e vivências artísticas;
9. Conhecer diversas formas e sistemas de linguagem atribuídas à área de conhecimento das Artes Visuais, seus diferentes processos e contextos históricos, sociais, culturais, expressivos, técnicos, econômicos, estéticos, etc, de surgimento, assim como seus principais pensadores, artistas e representantes, e respectivas obras, filosofias e realizações artísticas;
10. Refletir e arguir criticamente sobre sua produção artística, assim como a do outro, sabendo fazê-lo com empatia e respeito à diversidade.

A seguir, são apresentados quadros contemplando os objetivos de aprendizagem, conteúdos e habilidades da BNCC, propostos para o Ensino de Artes Visuais no Ensino Fundamental.

1º CICLO ENSINO DE ARTES VISUAIS (1º, 2º e 3º ANOS)		
OBJETIVO DE APRENDIZAGEM	**CONTEÚDO**	**HABILIDADE BNCC**
Vivenciar as artes visuais tradicionais de diferentes matrizes culturais por meio da fruição, sendo capaz de identificar, apreciar, valorizar e reconhecer seu valor enquanto patrimônio cultural (material e imaterial)	Artes visuais tradicionais de diferentes matrizes culturais: paraibana e brasileira.	EF15AR01 EF15AR25
Imaginar e expressar a imaginação por meio das artes visuais	Imaginação	EF15AR01 EF15AR26
Vivenciar elementos constitutivos do desenho e da pintura, explorando-os e os reconhecendo em diferentes contextos históricos e matrizes estéticas e culturais	Desenho e pintura	EF15AR02 EF15AR25 EF15AR26
Explorar e reconhecer as manifestações artísticas visuais nos contextos local, regional e nacional	Manifestações artísticas visuais locais, regionais e nacionais	EF15AR03 EF15AR25
Explorar e reconhecer as visualidades nos contextos de manifestações culturais locais, regionais e nacionais,	As Artes visuais no contexto de manifestações culturais locais, regionais e nacionais	EF15AR03 EF15AR25
Experimentar e usar o desenho para se expressar artística e visualmente	Desenho como expressão artística visual	EF15AR04 EF15AR24
Experimentar e usar a pintura para se expressar artística e visualmente	Pintura como expressão artística visual	EF15AR04 EF15AR24
Experimentar e usar a colagem para se expressar artística e visualmente	Colagem como expressão artística visual	EF15AR04 EF15AR24
Experimentar e usar a dobradura para se expressar artística e visualmente	Dobradura como expressão artística visual	EF15AR04 EF15AR24
Explorar e experimentar a criação individual em diferentes espaços da escola	Criação individual	EF15AR05 EF15AR26
Explorar e experimentar a criação coletiva em diferentes espaços da escola	Criação coletiva	EF15AR05 EF15AR23
Explorar e experimentar a criação colaborativa em diferentes espaços da escola	Criação colaborativa	EF15AR05 EF15AR23
Refletir sobre sua criação e de seus colegas, buscando alcançar sentidos plurais	Fruição, leitura e debate crítico sobre criação e processos artísticos	EF15AR06
Visitar e conhecer escolas de arte, ateliês e laboratórios artísticos, reconhecendo seus diferentes papéis no sistema das artes visuais	Escolas, ateliês e laboratórios de arte	EF15AR07 EF15AR25
Visitar e conhecer artistas e artesãos, reconhecendo seus diferentes papéis no sistema das artes visuais	Artistas e artesãos	EF15AR07 EF15AR25

2º CICLO ENSINO DE ARTES VISUAIS (4º e 5º ANOS)		
OBJETIVO DE APRENDIZAGEM	**CONTEÚDO**	**HABILIDADE BNCC**
Identificar, apreciar e valorizar as artes visuais tradicionais de diferentes matrizes culturais por meio da fruição, reconhecendo seu valor enquanto patrimônio cultural (material e imaterial)	Artes visuais tradicionais de diferentes matrizes culturais: brasileira e sul americana, indígena, africana, europeia, asiática, etc.	EF15AR01 EF15AR25
Identificar e apreciar as artes visuais contemporâneas por meio da fruição	Artes visuais contemporâneas	EF15AR01
Perceber e distinguir formas de artes visuais tradicionais e contemporâneas	Percepção artística visual	EF15AR01
Reconhecer, identificar e criar símbolos	Simbologia	EF15AR01 EF15AR26
Perceber, ler, fruir e criar imagens criticamente	Imagem	EF15AR01 EF15AR26
Explorar e reconhecer elementos constitutivos da escultura e da modelagem, em diferentes	Escultura e modelagem	EF15AR02 EF15AR25 EF15AR26

contextos históricos e matrizes estéticas e culturais		
Explorar e reconhecer elementos constitutivos da fotografia, em diferentes contextos históricos e matrizes estéticas e culturais	Fotografia	EF15AR02 EF15AR25 EF15AR26
Explorar e reconhecer elementos constitutivos da audiovisual, em diferentes contextos históricos e matrizes estéticas e culturais	Audiovisual, vídeo arte e animação	EF15AR02 EF15AR25 EF15AR26
Explorar e reconhecer elementos constitutivos da performance e da instalação, em diferentes contextos históricos e matrizes estéticas e culturais	Performance e Instalação	EF15AR02 EF15AR25 EF15AR26
Explorar e reconhecer elementos constitutivos da arquitetura e/ou do urbanismo, em diferentes contextos históricos e matrizes estéticas e culturais	Arquitetura e urbanismo	EF15AR02 EF15AR25 EF15AR26
Explorar e reconhecer elementos constitutivos da arte urbana, em diferentes contextos históricos e matrizes estéticas e culturais	Arte urbana	EF15AR02 EF15AR25 EF15AR26
Explorar e reconhecer elementos constitutivos do design e/ou da moda, em diferentes contextos históricos e matrizes estéticas e culturais	Design e moda	EF15AR02 EF15AR25 EF15AR26
Explorar e reconhecer elementos constitutivos da arte multimídia, em diferentes contextos históricos e matrizes estéticas e culturais	Arte multimídia	EF15AR02 EF15AR25 EF15AR26
Reconhecer e analisar diferentes matrizes estéticas das Artes Visuais	Matrizes estéticas das Artes Visuais	EF15AR03 EF15AR25
Reconhecer e analisar a produção artística visual em diferentes matrizes culturais	Matrizes culturais das Artes Visuais	EF15AR03 EF15AR25
Experimentar e usar os quadrinhos para se expressar artística e visualmente	Quadrinho como expressão artística visual	EF15AR04 EF15AR24
Experimentar e usar a gravura para se expressar artística e visualmente	Gravura como expressão artística visual	EF15AR04 EF15AR24
Experimentar e usar a escultura para se expressar artística e visualmente	Escultura como expressão artística visual	EF15AR04 EF15AR24
Experimentar e usar a modelagem para se expressar artística e visualmente	Modelagem como expressão artística visual	EF15AR04 EF15AR24
Experimentar e usar a instalação para se expressar artística e visualmente	Instalação como expressão artística visual	EF15AR04 EF15AR24
Experimentar e usar o audiovisual para se expressar artística e visualmente	Audiovisual como expressão artística visual	EF15AR04 EF15AR24
Experimentar e usar a fotografia para se expressar artística e visualmente	Fotografia como expressão artística visual	EF15AR04 EF15AR24
Experimentar e usar mídias diversas em processos de produção e pós produção para se expressar artística e visualmente	Multimídias e processos de pós produção como expressão artística visual	EF15AR04 EF15AR24
Experimentar e usar a performance para se expressar artística e visualmente	Performance como expressão artística visual	EF15AR04 EF15AR24
Explorar e experimentar a criação individual em diferentes espaços da comunidade	Criação individual	EF15AR05 EF15AR26
Explorar e experimentar a criação coletiva em diferentes espaços da comunidade	Criação coletiva	EF15AR05 EF15AR23 EF15AR24
Explorar e experimentar a criação colaborativa em diferentes espaços da comunidade	Criação colaborativa	EF15AR05 EF15AR23 EF15AR24
Arguir e ter autocrítica sobre sua criação e processo poético	Fruição, leitura e debate crítico sobre criação e processo artísticos	EF15AR06
Dialogar sobre sua criação e processo poético	Fruição, leitura e debate crítico sobre criação e processo artísticos	EF15AR06
Dialogar e arguir sobre sua criação e o processo poético dos colegas	Fruição, leitura e debate crítico sobre criação e processo artísticos	EF15AR06
Visitar e conhecer museus e galerias, reconhecendo seus diferentes papéis no sistema das artes visuais	Museu, galerias e espaços expositivos	EF15AR07 EF15AR25

Visitar e conhecer curadores e críticos de arte, reconhecendo seus diferentes papéis no sistema das artes visuais	Curador e crítico de arte	EF15AR07 EF15AR25

4º CICLO ENSINO DE ARTES VISUAIS (8º e 9º ANOS)		
OBJETIVO DE APRENDIZAGEM	**CONTEÚDO**	**HABILIDADE BNCC**
Pesquisar, apreciar e analisar formas contemporâneas de representação artística visual de artistas paraibanos, nordestinos, brasileiros e estrangeiros, em diferentes contextos históricos e matrizes estéticas e culturais	Formas contemporâneas de representação artística visual	EF69AR01 EF69AR33 EF69AR34
Reconhecer, pesquisar e analisar diferentes estilos de fotografia, contextualizando-os no tempo e no espaço	Fotografia	EF69AR02 EF69AR33 EF69AR34
Reconhecer, pesquisar e analisar diferentes estilos do audiovisual, e/ou da vídeo arte e/ou da animação, contextualizando-os no tempo e no espaço	Audiovisual, vídeo arte e animação	EF69AR02 EF69AR33 EF69AR34
Reconhecer, pesquisar e analisar diferentes estilos de performance e/ou da instalações, contextualizando-os no tempo e no espaço	Performance e Instalação	EF69AR02 EF69AR33 EF69AR34
Reconhecer, pesquisar e analisar diferentes estilos do design e/ou da moda, contextualizando-os no tempo e no espaço	Design e moda	EF69AR02 EF69AR33 EF69AR34
Reconhecer, pesquisar e analisar diferentes estilos de desenho e pintura, contextualizando-os no tempo e no espaço	Arte multimídia	EF69AR02 EF69AR33 EF69AR34
Analisar e perceber o uso das artes visuais na dança	Artes visuais na dança	EF69AR03 EF69AR31 EF69AR32
Analisar e perceber o uso das artes visuais na música	Artes visuais na música	EF69AR03 EF69AR31 EF69AR32
Analisar e perceber o uso das artes visuais em capas de livros, como ilustrações de textos diversos e outras produções gráficas	Artes visuais nas produções gráficas	EF69AR03 EF69AR31 EF69AR32
Analisar e perceber o uso das artes visuais na internet, e/ou em jogos, e/ou aplicativos	Artes visuais na internet, em jogos e aplicativos	EF69AR03 EF69AR31 EF69AR32
Analisar os elementos constitutivos da fotografia na apreciação de diferentes produções artísticas	Fotografia	EF69AR04 EF69AR33 EF69AR34 EF69AR35
Analisar os elementos constitutivos do desenho e/ou da pintura na apreciação de diferentes produções artísticas	Performance e Instalação	EF69AR04 EF69AR33 EF69AR34 EF69AR35
Analisar os elementos constitutivos do design e/ou da moda na apreciação de diferentes produções artísticas	Design e moda	EF69AR04 EF69AR33 EF69AR34 EF69AR35
Analisar os elementos constitutivos da arte multimídia na apreciação de diferentes produções artísticas	Arte multimídia	EF69AR04 EF69AR33 EF69AR34 EF69AR35
Experimentar e analisar a auto expressão por meio da instalação e da performance, fazendo uso de suas materialidades e tecnologias próprias, assim como de recursos e tecnologias alternativas	Instalação e performance como expressão artística visual e suas tecnologias	EF69AR05 EF69AR35

Experimentar e analisar a auto expressão por meio do audiovisual, da vídeo arte e da animação, fazendo uso de suas materialidades e tecnologias próprias, assim como de recursos e tecnologias alternativas	Audiovisual, vídeo arte e animação como expressão artística visual e suas tecnologias	EF69AR05 EF69AR35
Experimentar e analisar a auto expressão por meio da fotografia, fazendo uso de suas materialidades e tecnologias próprias, assim como de recursos e tecnologias alternativas	Fotografia como expressão artística visual e suas tecnologias	EF69AR05 EF69AR35
Experimentar e analisar a auto expressão por meio da arte multimídia, fazendo uso de suas materialidades e tecnologias próprias, assim como de recursos e tecnologias alternativas	Arte multimídia como expressão artística visual e suas tecnologias	EF69AR05 EF69AR35
Desenvolver e reconhecer seus temas de interesse artístico, fazendo uso de processos de criação e investigação artísticos individuais, sendo capaz de fazer uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais.	Processo criativo pessoal	EF69AR06 EF69AR35
Desenvolver, envolver-se e participar de processos coletivos e colaborativos de criação e investigação artísticos, sendo capaz de fazer uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais.	Processos criativos coletivos e colaborativos	EF69AR06 EF69AR32 EF69AR35
Refletir sobre suas criações, sendo capaz de argumentar sobre elas com colegas e a comunidade escolar, dialogando com princípios conceituais, proposições temáticas, repertórios imagéticos e processos de criação	Leitura e autocrítica	EF69AR07 EF39AR33
Diferenciar as categorias de artista, artesão, produtor cultural, curador, marchand, etc, estabelecendo relações entre os profissionais do sistema das artes visuais	Sistema da arte e seus interlocutores	EF69AR08 EF69AR33 EF69AR34
Relacionar as práticas artísticas visuais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética	Práticas artísticas e seus contextos de criação	EF69AR31
Analisar e explorar, em projetos temáticos, as relações processuais entre as artes visuais e as demais áreas artísticas	Análise e crítica artística	EF69AR32
Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, design, etc)	Matrizes estéticas e culturais	EF69AR33
Identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos visuais, de modo reflexivo, ético e responsável	Arte e tecnologia	EF69AR35

POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS

A Base Nacional Comum Curricular se baseia na ideia de um conjunto de aprendizagens enquanto direito de todo cidadão no território nacional aprender na Educação Básica.

Essa Proposta Curricular para o Ensino de Artes Visuais é, também, um referencial que buscou preservar possibilidades e formas de ensinar, a serem construídas nas etapas que se seguirão, a saber: a. Construção do Currículo

Municipal; b. Reelaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das Escolas com a comunidade escolar; c. Elaboração dos Planos de Curso e Aulas pelo(a) professor(a).

Pedimos que considerem alguns pontos nas etapas a seguir:

1. O diálogo com a comunidade é fundamental em todas as etapas;
2. Cada etapa precisa tornar mais particular os conteúdos para alcançar os objetivos propostos. Assim, quanto mais os conteúdos envolverem os saberes locais, mais significativa será a aprendizagem do(a) estudante, tornando-o(a) mais competente para perceber novas realidades a aprender com elas;
3. Considere sempre que pode haver vários Objetivos de Aprendizagem/Conteúdos contemplando um mesmo conjunto de Habilidades da BNCC. Quando isso ocorre, a escolha de apenas uma delas pelo Currículo Municipal, pelo PPP, ou pelo Plano de Curso, desde que seja trabalhada em profundidade, já contempla a BNCC. Trata-se apenas de uma flexibilização dessa proposta curricular de modo a respeitar a vocação de um município, comunidade, escola, estudante, assim como a formação específica do professor(a) em um determinado gênero das Artes Visuais (escultura, desenho, audiovisual, design, etc);

A discussão sobre possíveis abordagens, estratégias e metodologias para o Ensino das Artes Visuais precisam estar em permanente reformulação e reelaboração. Sua vivacidade depende do diálogo constante com os(as) estudantes, suas motivações, expectativas, o repertório de suas experiências, com a estética de seus cotidianos, etc.

Uma vez que as estratégias, abordagens e metodologias específicas do Ensino de Artes Visuais estão intimamente ligadas às formas e processos de concepção e criação envolvidas em cada gênero artístico, é importante que, na construção do Currículo Municipal, ao optar por determinado gênero das Artes Visuais, os(as) professores(as) com licenciatura específica em Artes Visuais sejam consultados, de modo a legitimar no documento, estratégias e abordagens mais relevantes e adequadas ao ensino do gênero escolhido, a serem adotadas em todo sistema educacional municipal.

Enquanto caminho possível, trouxemos aqui uma reflexão sobre uma abordagem, capaz de auxiliar o(a) professor(a) principalmente com parâmetros e métricas flexíveis e que possam ser usadas tanto no planejamento das aulas, como na distribuição dos objetivos de aprendizagem dentro dos ciclos, como em processos de avaliação dos(as) estudantes e auto avaliação do(a) professor(a) quanto às estratégias e abordagens utilizadas em sala.

Nossa sugestão é a de fazer uso das sete dimensões apresentadas no texto introdutório do componente Arte, e, de maneira geral, apesar de termos sempre em mente que todas as dimensões são trabalhadas simultaneamente, consideramos a possibilidade de estabelecer focos dimensionais no planejamento para cada ciclo, implicando consequentemente na escolha de estratégias, métodos e abordagens específicas para cada ciclo, em função da dimensão evidenciada.

Assim tomando como exemplo o Terceiro Ciclo (6º e 7º anos), onde figuram um maior enfoque nas dimensões Fruição e Relacional, conforme o gráfico a seguir:

Imagem do autor – Terceiro Ciclo

Vejamos, então como usar o mapa de dimensões na construção do Currículo Municipal. Para um município onde há um forte contexto de produção cinematográfica e audiovisual, a exemplo do município de Cabaceiras, poderá escolher, dentre cinco Objetivos de Aprendizagem/Conteúdo, aquele que mais dialoga com seu contexto e com esta tendência cultural fortemente evidenciada.

Objetivos de Aprendizagem	Conteúdo	Habilidade BNCC
Analisar os elementos constitutivos do audiovisual, e/ou da vídeo arte, e/ou da animação, na apreciação de diferentes produções artísticas	Audiovisual, vídeo arte e animação	EF69AR04 EF69AR33 EF69AR34 EF69AR35

Ao fazê-lo, estará contemplando as habilidades descritas na BNCC e, dessa forma, garantindo o desenvolvimento das competências a elas relacionadas, devendo contextualizar os conteúdos à produção cinematográfica local, estadual e nacional. Ainda assim, cabe ao(à) professor(a) escolher ampliar os objetivos de aprendizagem/conteúdos em seu programa de ensino/planejamento, caso sinta necessidade em fazê-lo, desde que não deixe de contemplar as habilidades descritas na BNCC, com vistas ao direito de todos(as) os(as) estudantes em desenvolver as competências relacionadas ao Ensino de Artes Visuais e ao Ensino de Arte.

O Currículo do Município, ao contemplar todos os objetivos de aprendizagem/conteúdos, estará transferindo essa escolha à cada comunidade escolar, na elaboração de seu PPP. Assim, uma escola inserida em uma comunidade com tradição na produção cerâmica, poderá optar, caso queira fazê-lo, pelo gênero da escultura e da modelagem, do artesanato e da cerâmica, o que contribuirá para que os saberes acumulados culturalmente pela comunidade adentrem a escola. Da mesma maneira, cada escola, de seu contexto único, por meio do diálogo com a comunidade, escolherá os gêneros dialogam seus saberes e práticas culturais, respeitando, assim, a diversidade de realidades, contextos e territórios de aprendizagem.

Olhemos agora para esta possível escolha do município pela lente do mapa de dimensões. Lembrando que, ao enfocar dimensões diferentes em cada ciclo, o objetivo maior é o de impedir que o(a) estudante passe pelo Ensino Fundamental, sem vivenciar e aprender aspectos importantes relacionados a cada uma das dimensões.

Assim, o enfoque maior nas dimensões Relacional e Fruição no 6º e 7º anos (Terceiro Ciclo) considera a necessidade de, nessa faixa etária, ampliar o repertório

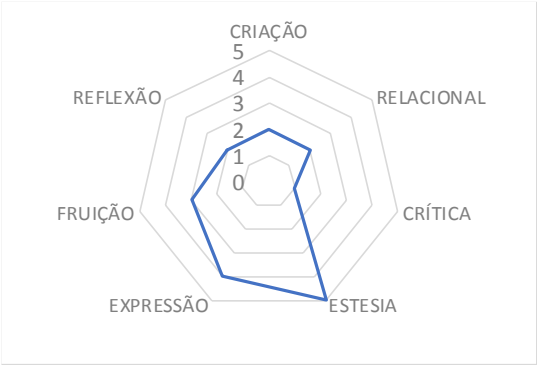
relacionado com a produção cinematográfica e audiovisual do(a) estudante, como forma, também, de ter recursos para exercitar a análise dos elementos constitutivos dessa linguagem. Ao potencializar as experiências relacionadas com a Fruição, não há o comprometimento da vivência das demais dimensões, pelo contrário, elas são simultaneamente acionadas para possibilitar o enfoque dado, a exemplo da Estesia, da Reflexão, da Expressão e da Crítica, sem as quais, não há fruição.

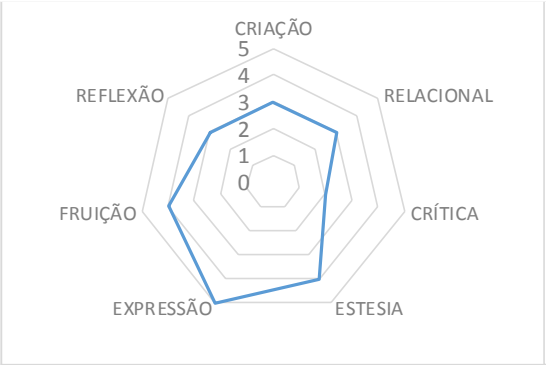
Ainda, refletindo sobre o Objetivo de Aprendizagem/Conteúdo escolhido, o mapa indica outra dimensão em destaque, a Relacional, e que, conjuntamente com a Criação, podem formar um esteio para o desenvolvimento e apropriação dos saberes relacionados aos elementos constitutivos do cinema e do audiovisual.

O desenvolvimento da capacidade de se relacionar e criar colaborativamente, ocorre enquanto operam as demais dimensões, onde o respeito a si mesmo e aos outros, protagonizam práticas de reflexão, crítica e expressão comprometidas com a qualidade das relações que se estabelecem no fazer junto com o outro. Nesse sentido, devido ao enfoque, o olhar do(a) professor(a) durante o Terceiro Ciclo, alinhava o processo de aprendizagem nas dimensões a serem trabalhadas, ao se perguntar recorrentemente se o(a) estudante está ampliando seu repertório sobre a produção audiovisual e cinematográfica, se consegue identificar e analisar os elementos constitutivos dessa linguagem, se consegue criar colaborativamente, relacionando-se respeitosamente com o outro, sabendo ouvir e expressar suas ideias. Tais questões podem e devem ser discutidas com os(as) estudantes antes mesmo do início do ano letivo, e produzirem coletivamente, professor(a) e estudantes, em acordo, o conjunto de critérios a serem usados para avaliar a aprendizagem, de modo a contribuir com a autonomia do(a) estudante.

Apresentamos na próxima página, um esquema geral dos enfoques dimensionais para cada ciclo. Cada mapa gráfico revela o desenho do enfoque dimensional proposto, dentro de uma gradação que vai de um a cinco, representando menor ou maior enfoque. Os valores atribuídos a cada dimensão em cada ciclo podem ser alterados, adequando-os ao calendário, às propostas pedagógicas da escola e do sistema de ensino municipal e aos contextos de aprendizagem, considerando as tradições culturais e artísticas de cada comunidade.

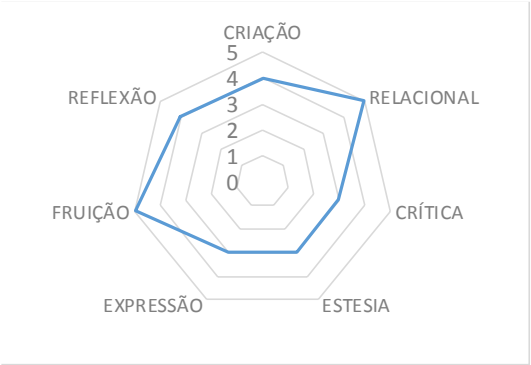
DIMENSÕES ARTÍSTICAS NO ENSINO DE ARTES VISUAIS

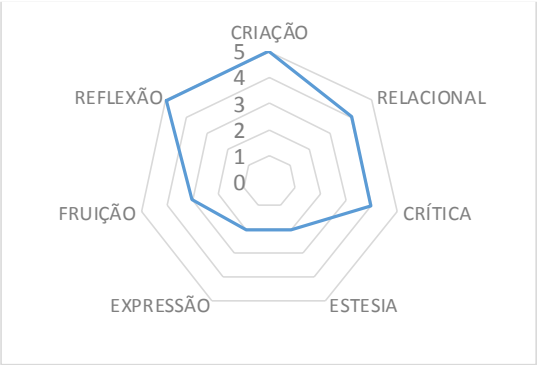




	1º 2º 3º ANOS	4º 5º
CRIAÇÃO	2	3
RELACIONAL	2	3
CRÍTICA	1	2
ESTESIA	5	4
EXPRESSÃO	4	5
FRUIÇÃO	3	4
REFLEXÃO	2	3

DIMENSÕES ARTÍSTICAS NO ENSINO DE ARTES VISUAIS





	6º 7º	8º 9º
CRIAÇÃO	4	5
RELACIONAL	5	4
CRÍTICA	3	4
ESTESIA	3	2
EXPRESSÃO	3	2
FRUIÇÃO	5	3
REFLEXÃO	4	5

AVALIAÇÃO

Neste documento, destacamos que a avaliação em Artes Visuais não está focada no produto, mas sobretudo, no processo e na reflexão sobre ambos. A progressão nos estudos sobre as Artes Visuais precisam construir gradativamente o protagonismo e a autonomia em relação ao próprio aprendizado. Assim, o processo de avaliação é uma oportunidade para o(a) estudante refletir sobre o percurso de investigação e os aprendizados vivenciados, desenvolvendo a consciência que a aprendizagem é uma construção.

É fundamental considerar que o processo de avaliação deve dialogar diretamente com os processos envolvidos nos gêneros das Artes Visuais. Dessa maneira, por exemplo, as formas de avaliação de um processo envolvendo a habilidades relacionadas ao desenho, pode não dar conta de avaliar uma habilidade relacionada ao audiovisual.

Entretanto, há recursos como os cadernos e portfólios, fotografias, vídeos, apresentações, rodas de debates, exposições escolares e mediação junto ao público escolar sobre trabalhos produzidos, que podem, conjuntamente, possibilitar que o(a) professor(a) possa avaliar a aprendizagem do(a) estudante.

Ademais, também é possível que, ao estabelecer e acordar com os(as) estudantes alguns critérios a servirem de parâmetros para a avaliação, a partir do enfoque dado às dimensões nos ciclos, como no caso da dimensão Relacional, pode-se avaliar o(a) estudante enquanto: a. busca dialogar com o(a) colega quando se depara com dificuldades para criar; b. busca auxiliar o colega quando percebe que o outro tem dificuldades para criar; c. quando o grupo tem dificuldades no processo de criação, procura ativamente colaborar para encontrar soluções.

5.2.3 ENSINO DE DANÇA

A Dança no espaço da Educação Formal deve ser entendida e contemplar objetivos diferentes do entendimento e dos objetivos da Educação Não-formal ou Informal. Na escola, o Ensino de Dança tem uma função fundamental de criar conexões entre o(a) estudante e seu corpo, seus sentimentos, pensamentos, posicionamento perante o mundo visando uma unidade, um ser cidadão.

Esse processo, que permeia todo o Ensino Fundamental, deverá ser conduzido por um docente de formação específica no Ensino de Dança, pois, além dos aspectos físicos envolvidos (o uso do corpo de forma adequada, gerando saúde e evitando lesões), esse profissional deve promover processos estéticos, criativos, de conhecimento de si, da relação com o outro e com o ambiente. No Ensino de Arte, em geral, e no Ensino de Dança, em específico, faz-se necessário que o educando desenvolva a compreensão do seu entorno e esteja apto a criar novos mundos, novas realidades a partir das suas experimentações estéticas.

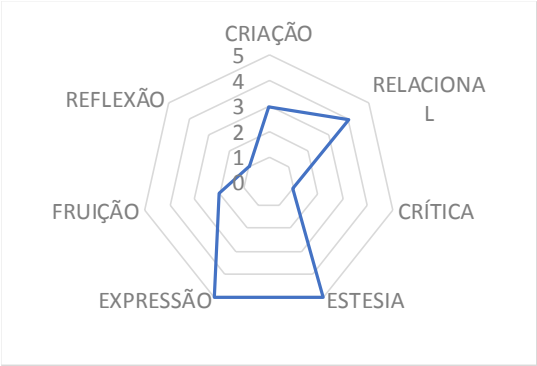
Cabe ao Ensino de Dança, no componente Arte, no decorrer do Ensino Fundamental, promover novas relações com o espaço físico da escola, problematizar o uso do corpo no espaço escolar, expandir as possibilidades criativas, éticas e estéticas dos(as) estudantes, oferecer espaço de expressão de ideias, sentimentos e autoconhecimento. Para tanto, deve ser levada em consideração toda a produção cultural e artística produzida no entorno, criando vínculos entre o que acontece dentro e fora da escola.

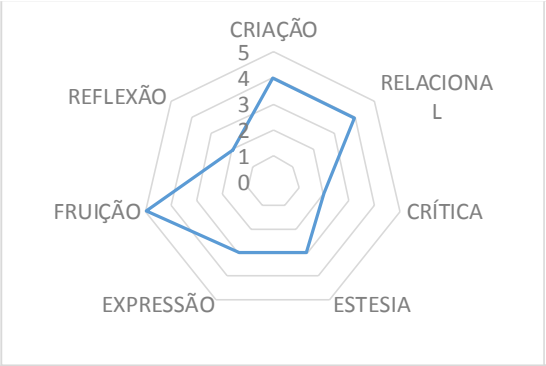
Durante esse processo, que levará os nove anos do Ensino Fundamental, o(a) professor(a) irá conduzir o processo de ensino-aprendizagem dos seus(suas) estudantes trabalhando as dimensões do conhecimento, de modo não hierárquico, mas enfatizando ora umas ora outras, de acordo com a maturidade desenvolvida durante os anos. Nos 1º, 2º e 3º anos as dimensões estesia, expressão, relacional estão em evidência, levando a um trabalho voltado ao conhecer-se e a um contato mais íntimo com as experiências sensíveis no próprio corpo, aguçamento dos sentidos, possibilidades de expressão e relação com os colegas. No 4º e 5º ano, a ênfase passa para a fruição, criação e para a dimensão relacional, sendo ampliado o conhecimento de estilos de dança e as relações entre dança e a cultura em que ela

foi criada. Aumenta-se o estímulo a criações processuais e, para isso, aprofundam-se as relações entre os(as) estudantes. Já para o 6º e 7º anos, além da ênfase nas dimensões de criação, fruição e relacional, propomos que haja ênfase na reflexão tanto das criações quanto das relações e fruições propostas. Por fim, no 8º e 9º anos deve-se acrescentar a dimensão crítica e reflexiva à criação e ao relacional. A proposta é dar ênfase a algumas dimensões, mas todas devem ser trabalhadas em todos os anos do Ensino Fundamental.

A seguir, o mapa de dimensões sugerido.

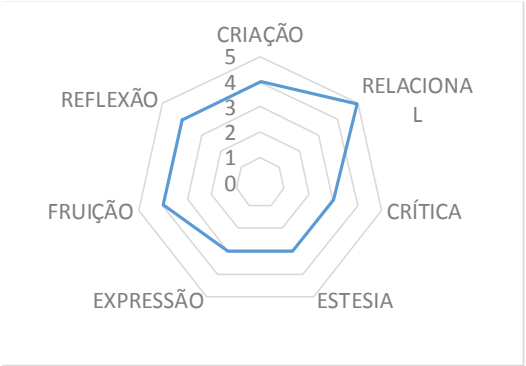
DIMENSÕES ARTÍSTICAS NO ENSINO DE DANÇA

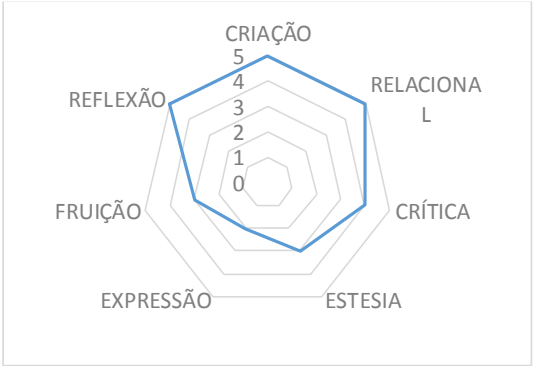




	1º 2º 3º ANOS	4º 5º
CRIAÇÃO	3	4
RELACIONAL	4	4
CRÍTICA	1	2
ESTESIA	5	3
EXPRESSÃO	5	3
FRUIÇÃO	2	5
REFLEXÃO	1	2

DIMENSÕES ARTÍSTICAS NO ENSINO DE DANÇA





	6º 7º	8º 9º
CRIAÇÃO	4	5
RELACIONAL	5	5
CRÍTICA	3	4
ESTESIA	3	3
EXPRESSÃO	3	2
FRUIÇÃO	4	3
REFLEXÃO	4	5

DIREITOS DE APRENDIZAGEM – ENSINO DEA DANÇA

1. Compreender a estrutura e funcionamento do corpo, aguçar os sentidos, assim como experimentar e explorar as possibilidades expressivas do movimento corporal;
2. Fruir e participar das produções de dança presentes na cultura local, regional e global, criando relações entre essas produções e o contexto onde foram criadas, assim como ter habilidades para recriar e ressignificar tais danças a partir de sua leitura de mundo.
3. Exercitar a capacidade de criação em dança, de forma individual e/ou coletiva, protagonizando o processo criativo e entrando em contato com elementos de pré-produção, produção e pós-produção necessários para as apresentações.
4. Desenvolver capacidade crítico-reflexivas pertinentes às questões do corpo, do movimento e da dança, a partir do reconhecimento da mesma como uma linguagem comunicativa.

A seguir, são apresentados quadros contemplando os objetivos de aprendizagem, conteúdos e habilidades da BNCC, propostos para o Ensino de Dança no Ensino Fundamental.

1º, 2º e 3º ANO ENSINO DE DANÇA		
OBJETIVO DE APRENDIZAGEM	**CONTEÚDO**	**HABILIDADE BNCC**
Cultivar o imaginário infantil e a capacidade de simbolizar a partir de experiências com diferentes danças.	Danças brasileiras. Danças de matrizes étnicas. Danças criativas a partir da fruição de danças codificadas.	EF15AR08
Reconhecer o corpo em sua singularidade por meio do autoconhecimento.	Aguçamento dos sentidos. Escovação corporal, toque, experimentação de odores e sabores, exercícios com olhos vendados, diferentes sons e texturas. Massagens (individual e coletiva).	EF15AR09
Desenvolver o entendimento do próprio corpo de modo integrado (sem dissociação entre corpo, pensamento, sentimento, ação) e em relação ao movimento.	Conscientização do movimento. Espaço articular, propriocepção e autoconhecimento.	EF15AR09
Ampliar as noções e experiências com o espaço e o tempo e sias implicações subjetivas.	Diferentes espaços da escola e as possibilidades de movimentos em cada um deles. Movimentação em tempo rápido e o lento. Frases de movimento relacionando espaço e tempo.	EF15AR10

Aprender a improvisar em dança fazendo relação com as possibilidades de improvisação na vida cotidiana.	Improvisação em dança. Jogos corporais com objetivos definidos capazes de gerar movimentações não codificadas e ainda sim estéticas e com significados para que as cria.	EF15AR11
Desenvolver o respeito, empatia, diálogo e colaboração com relação à dança produzida na escola e no entorno.	Danças que acontecem no entorno da escola. Danças da cultura de massa. Diversidade de corpos e formas de movimentação.	EF15AR12
Reconhecer a possibilidade de criar movimento a partir do estímulo de diferentes linguagens artísticas.	Jogos corporais. Escultor x Escultura. Pintor x Pintura. Fotógrafo x Fotografia.	EF15AR23
Conscientizar sobre as contribuições das diferentes matrizes estéticas e culturais na formação do sujeito.	Jogos, brincadeiras e danças populares de matrizes estéticas e culturais.	EF15AR24
Conhecer, reconhecer e valorizar as danças de matrizes indígenas, africanas e europeias, assim como identificar suas contribuições nas danças populares brasileiras.	Danças e jogos corporais que fazem parte da cultura local. Identificação das matrizes que contribuíram para aquela dança.	EF15AR25

4º e 5º ANO ENSINO DE DANÇA		
OBJETIVO DE APRENDIZAGEM	**CONTEÚDO**	**HABILIDADE BNCC**
Fruir danças locais, regionais, nacionais e internacionais e refletir sobre a produção artística em dança nos diferentes contextos culturais.	Apresentações de dança em teatros, praças ou locais onde elas aconteçam. Apresentações artísticas na escola. Vídeos de danças de diferentes estilos para os(as) estudantes e promover reflexões a respeito das diferentes danças apreciadas.	EF15AR08
Desenvolver a capacidade de criação artística a partir de danças já existentes.	Apropriação de danças e passos de danças do entorno para ressignificação e recriação em trabalho coreográfico.	EF15AR08
Desenvolver o entendimento do próprio corpo de modo integrado (sem dissociação entre corpo, pensamento, sentimento, ação) e em relação ao movimento.	Conscientização do Movimento. Propriocepção, espaço articular e autoconhecimento. Técnicas Somáticas.	EF15AR09
Experimentar o espaço e o tempo no movimento dançado e na relação do sujeito com o mundo.	Espaço pessoal e espaço global. Tempo lento e rápido. Uso do espaço e tempo na dança e no mundo cotidiano, na relação do sujeito com o mundo. Movimento cotidiano como material para criar movimento de dança.	EF15AR10
Trabalhar a dança de modo individual, coletivo e colaborativo com ênfase no processo criativo.	Composição a partir de improvisação. Processos criativos a partir de temáticas de interesse do grupo. Movimentos codificados de dança (passos de dança) como material para criação de trabalhos autorais.	EF15AR11
Identificar e discutir a pluralidade de propostas de danças no Brasil.	Danças que evidenciem a diversidade de corpos e propostas cênicas. Danças da cultura de massa. Dança do entorno da escola. Construção de vocabulários e repertórios próprios.	EF15AR12
Experimentar dança a partir de obras artísticas de outras linguagens.	Danças a partir de pintura, escultura, história, fotografia, audiovisual entre outros.	EF15AR23
Reconhecer a diversidade da cultura brasileira, suas contribuições para a formação do sujeito.	Jogos, brincadeiras e danças populares de diferentes matrizes estéticas e culturais. Brincadeiras populares como ponto de partida para criação em dança.	EF15AR24

Conhecer, reconhecer e valorizar as danças de matrizes indígenas, africanas e europeias, assim como identificar suas contribuições nas danças populares brasileiras.	Danças populares ou jogos corporais de outras regiões Matrizes e suas contribuições para danças e jogos corporais.	EF15AR25

6º e 7º ANO ENSINO DE DANÇA		
OBJETIVO DE APRENDIZAGEM	**CONTEÚDO**	**HABILIDADE BNCC**
Fruir e refletir sobre danças com diferentes estéticas identificando a diversidade de propostas estéticas no âmbito da própria linguagem.	Danças produzidas por artistas brasileiros e estrangeiros e seus modos de concepção, organização e estética e suas relações com a sua época.	EF69AR09
Entender o fazer da dança como processo de pesquisa.	Corpo como território de infinitas possibilidades de movimento. Movimento cotidiano como material para a criação de trabalhos de dança.	EF69AR10
Aprofundar nos estudos dos fatores de movimento para a criação em dança.	Processos criativos a partir dos fatores de movimento e ações corporais.	EF69AR11
Vivenciar processos criativos colaborativos a partir de improvisação em dança.	Improvisação para criação de repertório de movimento. Composição a partir de improvisação	EF69AR12
Compreender brincadeiras, jogos, danças coletivas e outras práticas de dança como saberes de natureza complexa que evidenciam modos de interação de determinado grupo social.	Jogos, brincadeiras e danças e os modos de interação propostos. Criação a partir e composição a partir dessas práticas.	EF69AR13
Pesquisar e experimentar como diferentes elementos e espaços cênicos podem contribuir e se inter-relacionar com a criação.	Movimento e figurino. Iluminação Cênica. Espaços não convencionais e suas possibilidades de criação coreográfica.	EF69AR14
Vivenciar a aula de dança como espaço onde é incentivado não só a aceitação de múltiplas corporalidades, mas suas expressões singulares.	Padrões estéticos. Dança e política. Política do corpo. Estereótipos e preconceitos.	EF69AR15
Compreender a aprendizagem em Dança para além da execução de movimentos, percebendo diferentes dimensões da vida social, cultural, política, econômica, estética e ética.	Corpo como laboratório de pesquisa de diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.	EF69AR31
Apreciar e refletir sobre os processos de pesquisa percorridos para a criação de obra artística de diferentes linguagens.	Fruição de obras de diferentes linguagens. Pesquisa sobre o processo e procedimentos criativos de artistas atuais e históricos.	EF69AR32
Trabalhar a complexidade das danças brasileiras evidenciando seu caráter híbrido e sua relação com o grupo social que a realiza.	Pesquisa e criação em dança a partir de matrizes específicas	EF69AR34
Discutir e aplicar o conceito de tecnologia na criação de produtos artísticos em dança e em registros de trabalhos.	Videodança. Videoclipe. Registro de dança em vídeo.	EF69AR35

8º e 9º ANO ENSINO DE DANÇA		
OBJETIVO DE APRENDIZAGEM	**CONTEÚDO**	**HABILIDADE BNCC**
Analisar e refletir sobre danças com diferentes estéticas e relacioná-las com seu contexto histórico	Relações possíveis entre contexto histórico e diferentes obras produzidas por artistas brasileiros e estrangeiros.	EF69AR09
Pesquisar os diferentes procedimentos possíveis de criação em dança.	Procedimentos para criação em dança. Dança tradicional. Dança contemporânea.	EF69AR10
Relacionar os fatores de movimento e ações corporais como uma forma de aproximação com a linguagem teatral e a performance.	Teatro-dança. Ações corporais. Fronteira entra dança, teatro e performance.	EF69AR11

Vivenciar processos criativos e colaborativos a partir de improvisação, promovendo uma reflexão crítica a respeito de autoria e coautoria em dança.	Improvisação e criação coletiva. Criação e composição coreográfica a partir de improvisação.	EF69AR12
Compreender brincadeiras, jogos, danças coletivas e outras práticas de dança como saberes de natureza complexa que evidenciam modos de interação de determinado grupo social.	Jogos, brincadeiras e danças e os modos de interação propostos. Criação a partir e composição a partir dessas práticas.	EF69AR13
Experimentar diferentes elementos e espaços cênicos para criação de obras de dança.	Espaços não-convencionais. Figurino. Cenário. Trilha sonora. Iluminação cênica. Pesquisa de movimentos inter-relacionadas com elementos e espaços cênicos.	EF69AR14
Compreender a aula de Dança como um local de aceitação e investigação de corporalidades múltiplas e complexas que trazem no movimento aspectos de uma ampla história do sujeito na sociedade.	Política do corpo. Estereótipos e preconceitos. Dança política.	EF69AR15
Compreender a aprendizagem em Dança para além da execução de movimentos, percebendo diferentes dimensões da vida social, cultural, política, econômica, estética e ética.	Pesquisa em dança. Criação de solos e trabalhos coletivos autorais, levando em consideração aspectos social, cultural, político, histórico, econômico, estético e ético.	EF69AR31
Experimentar a criação em dança a partir de outras linguagens artísticas.	Tradução de obras artísticas de outras linguagens (teatro, artes visuais, música, circo, cinema, literatura, performance entre outras) em peças coreográficas.	EF69AR32
Trabalhar a complexidade das danças brasileiras evidenciando seu caráter híbrido e sua relação com o grupo social que a realiza.	Pesquisa e criação em dança a partir de matrizes específicas	EF69AR34
Discutir e aplicar o conceito de tecnologia na criação de produtos artísticos em dança e em registros de trabalhos.	Videodança. Videoclipe. Registro de dança em vídeo.	EF69AR35

POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS

O Ensino de Dança no Ensino Fundamental deve ser de caráter teórico-prático. Os(As) estudantes devem experimentar a linguagem em seus corpos e refletir sobre as implicações deste fazer. Durante esses anos, deve ser desenvolvido o entendimento do próprio corpo, extrapolando o conhecimento biológico em direção a uma compreensão de um corpo cidadão, dotado de sentimentos, pensamentos e consciente de suas ações éticas e estéticas.

Para tanto, deve-se trabalhar de maneira indissociável o movimento, a criação, a reflexão, as discussões, as pesquisas teóricas, as pesquisas práticas e toda forma de ação que leve o(a) estudante ao entendimento de si, do outro e do seu entorno. O Ensino de Dança deve dar ao(à) estudante as ferramentas para criação de “Novos Mundos”. Por meio dessa disciplina, deve-se ampliar o entendimento de que é possível viver e conviver com diferentes realidades, mas principalmente é possível criar a partir delas. No momento que é dada voz ao que a sociedade está silenciando, o(a) estudante passa a entender que é capaz de agir sobre seu entorno de maneira ética e estética, dando visibilidade às suas questões.

AVALIAÇÃO

Considerando que o processo de formação no Ensino Fundamental deve buscar atingir o objetivo geral de entender a Dança como linguagem artística que envolve os conhecimentos do corpo, do movimento e da dança, de forma indissociável, para sua formação enquanto sujeito cidadão, a avaliação destina-se à análise do processo de aprendizagem do educando que cada vez mais compreende as relações entre seu corpo, suas práticas artísticas e suas implicações no entorno.

Assim sendo, a avaliação torna-se um meio do(a) estudante perceber seu processo de aprendizagem e não um fim em si mesma. A avaliação e o planejamento devem ser partes indissociáveis de toda a ação pedagógica, sendo trabalhadas como um *continuum* e nunca como o fim de um processo (LUCKESI, 2011).

O conhecimento dos critérios utilizados, da análise dos resultados e dos instrumentos avaliativos é fundamental, pois dessa forma o(a) estudante passa a ter

maior consciência sobre seu processo de aprendizagem. A avaliação deve ser pensada contemplando a natureza multidisciplinar da dança. Desse modo, o(a) professor(a) deve propor ações avaliativas coerentes e que contemplem todo o processo da disciplina, incluindo o acompanhamento do desenvolvimento dos(as) estudantes durante as aulas.

Os instrumentos avaliativos devem ser diversificados, de natureza tanto teórica como prática, tais como seminários em grupos; reflexão a partir de temas pré-estabelecidos; produção intelectual ou de natureza prática realizada a partir de pesquisa; apresentação de trabalhos desenvolvidos em atividade em sala de aula ou em atividade extraclasse; mostra de composição de partituras de movimento/dança; provas escritas, entre tantas outras possibilidades.

Espera-se, por fim, que a criatividade esteja presente em todos os aspectos envolvidos no Ensino de Dança na escola, e que essa competência esteja presente também nas ações avaliativas.

5.2.4 ENSINO DE MÚSICA

Para iniciarmos uma conversa sobre o Ensino de Música no Ensino Fundamental, faz-se importante ressaltar os aspectos legais que garantem sua presença em qualquer currículo pensado no Brasil, uma vez que essa permanência é tratada não como atividade recreativa ou como passatempo, mas sim como uma área de conhecimento no campo das artes com conteúdos e metodologias próprias. A LDB, desde 1996, e mais ainda com a alteração aprovada em 2008 deixa bem claro que a música constituirá componente curricular obrigatório em toda Educação Básica.

> Em 2008, o artigo 26 traz que "§ 6º a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do componente curricular de que trata o 2º deste artigo" (LDB n. 9394/96).

Para que tenhamos aprendizagem em Música, os PCN de Arte apontam que é de fundamental importância que o(a) estudante tenha oportunidade e acesso a ser ouvinte, intérprete, improvisador e compositor dentro e fora da escola, apresentando possibilidades para que as crianças possam refletir sobre as aspectos estéticos da música, entendendo-a como uma área de conhecimento.

> **A música é uma expressão humana constituída pela organização do som em dimensões estéticas que ganham forma, sentido e significado nas interações sociais, sendo resultado de conceitos, valores e saberes diversos estabelecidos no âmbito de cada cultura. De tal forma, o ensino e aprendizagem da música se dá a partir de uma pluralidade de conceitos, conteúdos e estratégias metodológicas que devem emergir da diversidade de saberes que constituem tal fenômeno culturalmente. Na educação básica, o processo de formação musical deve garantir o direito do estudante de conhecer, vivenciar e produzir música de forma inter-relacionada à diversidade humana e cultural, a fim de desenvolver saberes e conhecimentos artístico-musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade. (Associação Brasileira de Educação Musical, 2016)**

Tendo em vista o desenvolvimento pleno do(a) estudante, e não apenas uma possível formação de músicos profissionais, o Ensino de Música deve ser levado de

maneira inclusiva a todos e todas, respeitando suas individualidades e especificidades, e não apenas privilegiando os ditos “talentosos” ou dotados de “dons musicais”, levando-os a uma percepção do ambiente sonoro em que estão inseridos e como esses sons, ruídos e silêncios podem tornar-se música. Nessa perspectiva o Ensino de Música não tem apenas o caráter de formar musicistas, mas também apreciadores musicais, capazes de não apenas entender os signos como bem analisa-los.

“educação musical não deve visar à formação de possíveis músicos do amanhã, mas sim à formação integral das crianças de hoje.” (BRITO, 2003, p. 46).

Desde a barriga das mães, os bebês já são estimulados pelos sons. Por isso, é importante que o(a) professor(a) entenda que perceber a realidade sonora e musical que nos cerca possibilita o desenvolvimento de competências e habilidades em música importantes para o(a) estudante. Isso implica sentir a integração do ser humano com o ambiente em que vive, sentir que essas expressões de sons, ruídos, música e até o silêncio representam a presença humana nos ambientes.

“para o homem sensível aos sons, o mundo está repleto de ruídos” (SCHAFER, 1991, p. 69)

Muitas crianças sentem-se seguras para relacionar-se com a música, pois estão desde cedo em contato com o ambiente sonoro de seu grupo familiar. Na escola, é importante que esse conhecimento musical prévio seja considerado, pois esse é gerado através das relações socioculturais as quais a criança vivencia. Partir dele é fundamental para a construção de elos entre o que é significativo para o(a) estudante e a oportunidade de ampliação de repertório, uma vez que o docente também deve apresentar novas possibilidades musicais aos(às) estudantes, seja no tocante aos gêneros, estilos, instrumentos musicais, sons diversos, ou mesmo músicos locais, regionais ou globais. Cabe à música um papel social diferenciador na vida da criança/estudante.

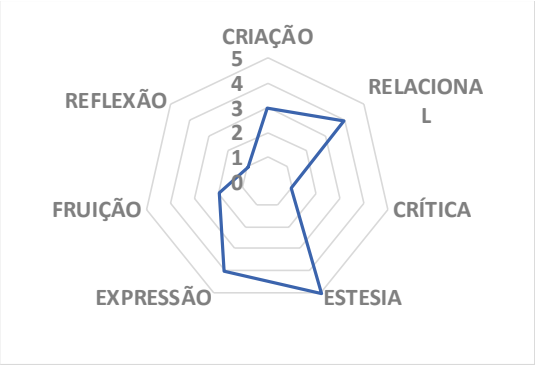
Para o Ensino de Música nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, recomenda-se uma carga horária mínima de duas horas/aulas ao longo de cada semana, totalizando 80 horas/aulas anuais. Recomenda-se ainda, que nenhuma situação seja causa de impedimento para a realização das aulas de Música, uma vez que, sua prática favorece não apenas o desenvolvimento cognitivo dos(as) estudantes, mas também o de competências socioemocionais que visam uma formação integral e cidadã.

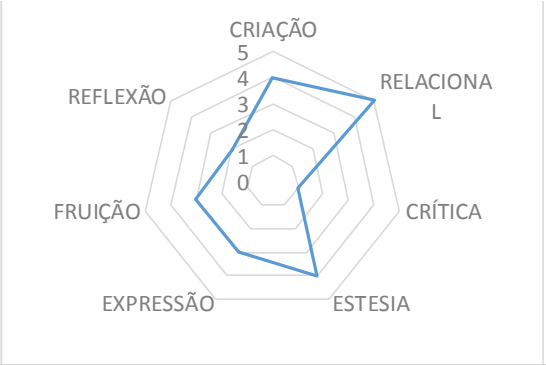
Durante esse percurso, que levará os nove anos do Ensino Fundamental, o(a) professor(a) irá conduzir o processo de ensino-aprendizagem dos seus(suas) estudantes em música trabalhando as dimensões do conhecimento, de modo não hierárquico, mas com ênfases diferentes a cada ciclo, de acordo com a maturidade desenvolvida durante os anos. Todas as dimensões serão consideradas em todas os anos do Ensino Fundamental, tendo ênfase mais em umas que em outras a cada ciclo.

Nos 1º, 2º e 3º anos, as dimensões estesia, expressão, relacional estão em evidência, considerando o desenvolvimento da criança/estudante, a partir do aguçamento dos sentidos, do expressar-se e se relacionar com o outro, com o meio e consigo mesmo. Já para os 4º e 5º anos deve-se manter o enfoque no relacional e na estesia, evidenciando nesses anos o espírito criador do(a) estudante.

Nos 6º e 7º anos, a dimensão criação tem enfoque ainda maior, o relacional diminui um pouco, dando espaço à fruição. Nos 8º e 9º anos, temos as dimensões da crítica e da reflexão ganhando enfoque, pensando que nesse ciclo os(as) estudantes estão chegando à adolescência e em período de transição para a última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio.

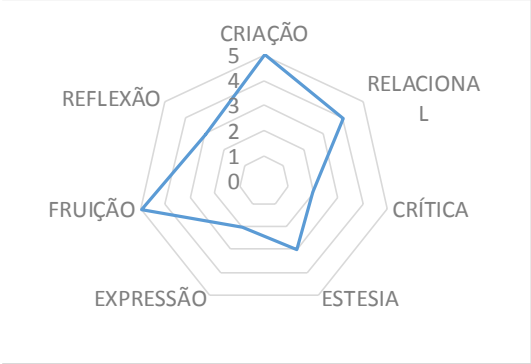
DIMENSÕES ARTÍSTICAS NO ENSINO DE MÚSICA

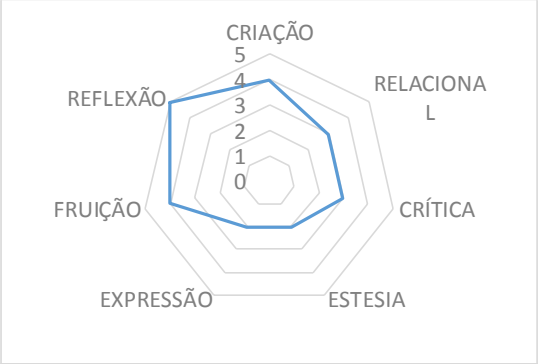




	1º 2º 3º ANOS	4º 5º
CRIAÇÃO	3	4
RELACIONAL	4	5
CRÍTICA	1	1
ESTESIA	5	4
EXPRESSÃO	4	3
FRUIÇÃO	2	3
REFLEXÃO	1	2

DIMENSÕES ARTÍSTICAS NO ENSINO DE MÚSICA





	6º 7º	8º 9º
CRIAÇÃO	5	4
RELACIONAL	4	3
CRÍTICA	2	3
ESTESIA	3	2
EXPRESSÃO	2	2
FRUIÇÃO	5	4
REFLEXÃO	3	5

DIREITOS DE APRENDIZAGEM – MÚSICA

1. Experimentar/explorar músicas de seu meio sociocultural, bem como do conteúdo produzido pela humanidade em diferentes momentos históricos, percebendo a música enquanto espaço para refletir sobre temas contemporâneos, como as diferentes formas de preconceito;
2. Conhecer os elementos básicos da linguagem musical utilizando-se deles para expressar-se, explorando o corpo, a voz e as potencialidades sonoras de materiais e instrumentos musicais diversos;
3. Comunicar-se a partir da música, gerando a interpretação, improvisação e/ou composição;
4. Conhecer peças e jogos musicais, assim como artistas locais, regionais e globais, dos mais variados gêneros e estilos musicais.

A seguir, são apresentados quadros contemplando os objetivos de aprendizagem, conteúdos e habilidades da BNCC, propostos para o ensino de Música no Ensino Fundamental.

1º, 2º e 3º ANO ENSINO DE MÚSICA		
OBJETIVO DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDO	HABILIDADE BNCC
Perceber e explorar os elementos da música por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas.	Cantigas de roda, parlendas, brincadeiras cantadas e RÍTMICAS locais. Bandinha rítmica.	(EF15AR14).
Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo, reconhecendo os elementos constitutivos da música.	Os sons do ambiente Sons do corpo – Parâmetros do som.	(EF15AR15)
Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana	Função social da música – divertimento, aprendizado e socialização. Música erudita, popular, tradicional da cultura brasileira, nordestina, local.	(EF15AR13)
Explorar diferentes formas de registro musical não convencional, representando graficamente ou mesmo em áudio ou audiovisual os sons.	Cancioneiro infantil – partitura criativa.	(EF15AR16)

4º e 5º ANO ENSINO DE MÚSICA		
OBJETIVO DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDO	HABILIDADE BNCC
Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical.	Cancioneiro popular e infantil (enfoque nas manifestações musicais paraibanas) Os diferentes gêneros musicais.	(EF15AR13)
Perceber e explorar os elementos da música por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas.	Elementos básicos da música O CANTO CORAL	(EF15AR14)
Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo, reconhecendo os elementos constitutivos da música.	Percussão corporal Bandinha de instrumentos construídos com material reutilizável e/ou reciclável.	(EF15AR15)
Explorar diferentes formas de registro musical não convencional, representando graficamente ou mesmo em áudio ou audiovisual os sons.	Notação Musical – Representação gráfica (partituras rítmicas, criativas, não convencional e convencional)	(EF15AR16)
Apreciar e experimentar músicas (improvisações, composições, interpretações) de modo individual, coletivo e colaborativo.	Instrumentos musicais Trilha sonora de histórias e Contos infantis.	(EF15AR17)
Experienciar a música e suas interações com outras linguagens, inclusive com uso da tecnologia.	Instrumentos musicais virtuais (aplicativos).	(EF15AR26)

6º e 7º ANO ENSINO DE MÚSICA		
OBJETIVO DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDO	HABILIDADE BNCC
Reconhecer e apreciar o papel de músicos e grupos de música brasileiros, estrangeiros, nordestinos e locais para a produção musical e seu percurso ao longo do tempo.	As músicas populares e seus artistas; Músicas tradicionais brasileiras, paraibanas e locais.	(EF69AR18)
Identificar e analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical.	Os estilos musicais e sua relação com a cultura (multiculturalismo e interculturalismo)	(EF69AR19)
Explorar e analisar os elementos da música por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas por meio de recursos tecnológicos, jogos e práticas musicais (composição, execução, apreciação).	Parâmetros do SOM e da MÚSICA. A música e a tecnologia	(EF69AR20)
Explorar e analisar fontes e materiais sonoros, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos.	Paisagem sonora – identificar a “música” no ambiente (Fontes sonoras); As famílias dos Instrumentos musicais.	(EF69AR21)
Explorar e identificar diferentes formas de registro musical não convencional, representando graficamente e também em áudio ou audiovisual.	Notação musical alternativa; Notação musical formal – introdução a escrita e leitura de partitura.	(EF69AR22)
Explorar e criar improvisações, composições, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.	Sons do corpo; A Trilha sonora e a vida – criação de trilha sonora a partir de histórias diversas.	(EF69AR23)
Experienciar e criar músicas em interação com outras linguagens, inclusive com uso da tecnologia.	Conjunto musical – produção de instrumentos utilizando material reutilizável ou reciclável. Conjunto musical virtual - Produção musical com instrumentos musicais virtuais (aplicativos, sites);	(EF69AR35)

8º e 9º ANO ENSINO DE MÚSICA		
OBJETIVO DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDO	HABILIDADE BNCC
Analisar criticamente a produção musical, reconhecendo a importância social da música na sociedade e na vida dos indivíduos.	A música e suas relações com a vida social e política ao longo da história local, paraibana, brasileira, ocidental. A história da música ocidental.	(EF69AR16)
Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical.	Os grandes festivais de música no Brasil e seus impactos na cultura.	(EF69AR17)
Reconhecer e apreciar o papel de músicos e grupos de música brasileiros e estrangeiros que contribuíram para o desenvolvimento de formas e gêneros musicais.	Apreciação musical de compositores e intérpretes brasileiros que fazem parte da música popular e instrumental brasileira nos séculos XVIII, XIX, XX e XXI - Identificação dos elementos construtivos da música nas obras apreciadas.	(EF69AR18)
Identificar e analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço.	Músicas tradicionais, populares e eruditas.	(EF69AR19)
Explorar e analisar elementos constitutivos da música, por meio de recursos tecnológicos), jogos, canções (composição, interpretação, apreciação musical).	Interpretação e improvisações musicais utilizando recursos tecnológicos (plataformas digitais, games...)	(EF69AR20)
Explorar e analisar fontes e materiais sonoros (composição, interpretação, apreciação musical), reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos.	Composição, individual e/ou coletiva, explorando a musicalidade local, paraibana, brasileira e estrangeira a partir de instrumentos musicais convencionais e não-convencionais.	(EF69AR21)
Explorar e identificar diferentes formas de registro musical, bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual.	Escrita musical formal; Criação e registro musical em equipamentos audiovisuais que fazem parte do cotidiano dos(as) estudantes.	(EF69AR22)
Explorar e criar improvisações, composições, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.	Músicas da mídia televisiva e radiofônica; Pesquisar sobre a presença da música em interação com as outras áreas (música no cinema, no teatro, na dança, nas artes visuais, na medicina, na comunicação, etc.	(EF69AR23)
Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos à diversidade musical.	Conhecer, analisar e propor versões de instrumentos musicais de diferentes culturas e períodos históricos (indígenas, africanos...) com possibilidade de vivências interpretativas;	(EF69AR34)

POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS

O Ensino de Música apresenta caráter teórico-prático, assim como as demais linguagens artísticas (Ensino de Artes Visuais, Ensino de Dança e Ensino de Teatro). Deve-se, a partir dessa característica inerente ao ensino da Arte, considerar esse processo a partir de atividades práticas de vivência, fruição, apreciação e prática artística, observando as experiências e conhecimento trazidos por cada criança/estudante, para que, assim, possa construir seu repertório pessoal.

Faz-se importante observar as etapas de desenvolvimento e maturidade de cada criança, respeitando suas limitações e potencialidades. Para colaborar com o processo de planejamento e orientar os(as) professores(as) de Música, sugere-se a observação dos enfoques em cada ciclo, a partir das dimensões do Ensino de Música.

A participação da criança/estudante nas aulas deve ser ativa, buscando do seu docente sempre as orientações necessárias para prosseguir seu processo de ensino aprendizagem de maneira positiva. Nesse sentido, cabe ao docente a função de mediador na construção do conhecimento em música, deixando o(a) estudante expressar-se musicalmente de maneira espontânea, intervindo aos poucos e oportunizando a descoberta e exploração do universo sonoro e musical, utilizando-se do lúdico e de práticas como as improvisações, composições e interpretações; percepção e utilização dos elementos da linguagem musical (PCN, 1998). Deve-se considerar que o(a) professor(a) de Música tenha formação específica para o ensino dessa linguagem artística.

É importante que se considere a tecnologia e as novas possibilidades de ensino aprendizagem e vivência em artes trazidas por ela. As ferramentas digitais vêm trazendo avanços também na música e, dessa forma, o desenvolvimento de aplicativos e ferramentas online pode propiciar novas vivências. Cabe, às redes e aos docentes, aproveitar essas ferramentas digitais e tecnológicas para potencializar o desenvolvimento das crianças/estudantes.

Para os anos iniciais do Ensino Fundamental, o docente não deve afastar-se do que é próprio da infância, que são os jogos e as brincadeiras. Mesmo nos anos finais, essas vivências não deverão ser esquecidas, mas cada vez mais os conteúdos

e experiências próprias da música devem se tornar mais complexos, conforme o grau de maturidade dos(as) estudantes.

AVALIAÇÃO

Avaliar é atribuir valor a partir de uma ação pedagógica, em que o(a) professor(a) deverá utilizar de critérios para tal. A avaliação deve permear todo o fazer pedagógico no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que deva estar presente no início meio e fim, guiando as tomadas de decisão do(a) professor(a), tendo em vista a progressão da aprendizagem dos(as) estudantes e visando um processo formativo. Essa não deve ser apenas classificatória ou mesmo forma de comparar estudantes, levando em consideração que cada indivíduo tem um percurso educativo único.

Em música, deve-se considerar aspectos próprios desse campo artístico. Recomenda-se observar quais enfoques são dados para as dimensões artísticas no Ensino de Música (Tabela 1). Os PCN, por sua vez, também traz uma série de critérios que devem ser considerados para uma avaliação bem fundamentada em Música.

- **Criar e interpretar com autonomia, utilizando diferentes meios e materiais sonoros.**
- **Utilizar conhecimentos básicos da linguagem musical, comunicando-se e expressando-se musicalmente.**
- **Conhecer e apreciar músicas de seu meio sociocultural e do conhecimento musical construído pela humanidade em diferentes períodos históricos e espaços geográficos.**
- **Reconhecer e comparar — por meio da percepção sonora — composições quanto aos elementos da linguagem musical.**
- **Refletir, discutir e analisar aspectos das relações socioculturais que os jovens estabelecem com a música pelos meios tecnológicos contemporâneos, com o mercado cultural. (PCN, 1998)**

Para o processo avaliativo, é importante que o(a) professor(a) tenha bem claro quais critérios está utilizando para avaliar. Inclusive, deve deixar claro ao(a) estudante esses critérios, de acordo com o nível de maturidade apresentada por ele. Os(As) estudantes também devem participar ativamente desse processo, manifestando seu

ponto de vista, seja sobre a própria produção musical, seja a de seu colega, agindo com ética e respeito.

O(A) professor(a) também deve realizar sua autoavaliação, uma vez que seus métodos, planejamentos, entre outros aspectos devem ser avaliados e submetidos a melhorias constantes.

5.2.5 ENSINO DE TEATRO

Pensar o Ensino de Teatro no Ensino Fundamental é apresentar à criança a possibilidade do desenvolvimento estético, criativo, relacional a partir dos jogos e do aprendizado construído pelas práticas e vivências próprias dessa linguagem artística. Para tal, faz-se necessária a condução do processo de ensino aprendizagem por um docente com formação específica para o Ensino de Teatro e que esteja ciente da importância de sua contribuição para a formação da criança/estudante.

O Ensino de Teatro nos anos iniciais do Ensino Fundamental se relaciona com aspectos importantes e próprios da infância, como a simbolização, a imitação e os jogos. Essas práticas devem ser oportunizadas conscientemente com cunho pedagógico e devem gerar aprendizado de maneira criativa e atrativa, reconhecendo o percurso histórico do teatro e de seus artistas, sejam locais, regionais ou globais, e a importância de espaços como os teatros e anfiteatros.

Desde seu nascimento, a criança está em contato com outros seres humanos e aprende também a partir de um processo de observação e imitação. Nesse propósito, o aprendizado a partir dos jogos teatrais, do contato com os elementos básicos da linguagem teatral, mas principalmente no contato com o outro, deve ser uma construção coletiva e, ao mesmo tempo, individual. Nesse sentido, o teatro cumpre sua função integradora na formação da criança (PCN, 1997, p. 84).

Para o Ensino de Teatro nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, recomenda-se uma carga horária mínima de duas horas/aulas ao longo de cada semana, totalizando 80 horas/aulas anuais. Além disso, faz-se necessária a utilização de um espaço adequado e materiais mínimos para a execução das aulas. Recomenda-se ainda, que nenhuma situação seja causa de impedimento para a realização das aulas de Teatro, uma vez que, sua prática favorece não apenas o desenvolvimento cognitivo dos(as) estudantes, mas também o de competências importantíssimas para uma formação integral e cidadã.

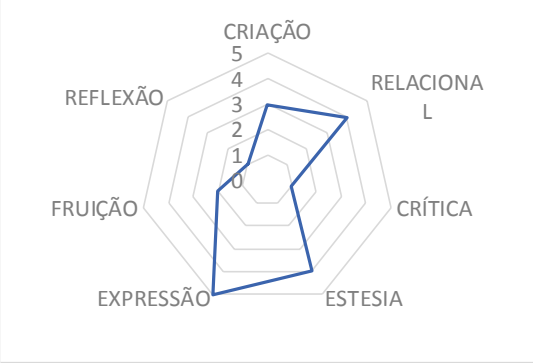
Foram pensados enfoques para as dimensões artísticas no Ensino de Teatro, de tal maneira que todos sejam vivenciados ao longo de toda a etapa do Ensino Fundamental, em que por hora algumas tenham maior enfoque pedagógico que

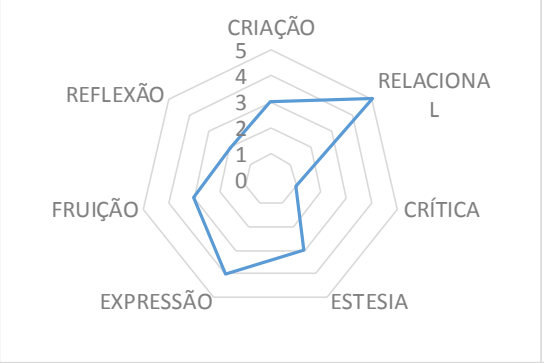
outros. Não se tem interesse de hierarquizar essas dimensões, mas sim dar ênfase para dar base às ações pedagógicas em cada ciclo.

Nos 1º, 2º e 3º anos, a dimensão da expressão está em evidência, seguida da estesia e da dimensão relacional. Percebe-se nesse ciclo a importância do expressar-se, “sentir” o mundo e relacionar-se com o outro, com o meio e consigo mesmo. Para os 4º e 5º anos o enfoque é ainda maior na dimensão relacional, seguido pela expressão e estesia, que diminuíram um pouco, dando abertura para o crescimento da fruição.

Nos 6º e 7º anos, as dimensões relacional e fruição tem enfoque maior, tendo enfoque menor na estesia. Nos 8º e 9º anos, temos as dimensões da crítica e da criação ganhando enfoque, pensando que nesse ciclo os(as) estudantes estão chegando à adolescência e em período de transição para a última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio. A figura na página a seguir, demonstra a ênfase numa ou noutra dimensão, a depender do ano da etapa fundamental cursado:

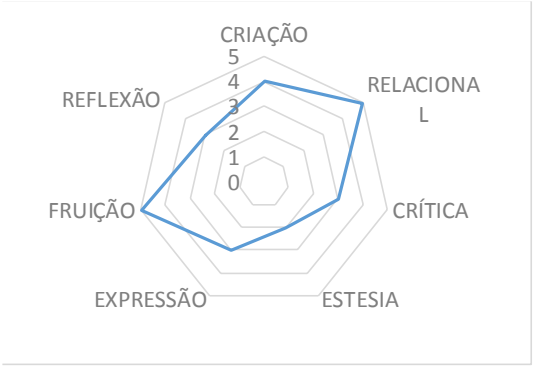
DIMENSÕES ARTÍSTICAS NO ENSINO DE TEATRO

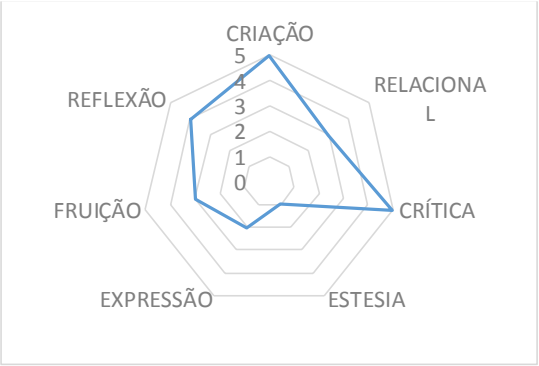




	1º 2º 3º ANOS	4º 5º
CRIAÇÃO	3	3
RELACIONAL	4	5
CRÍTICA	1	1
ESTESIA	4	3
EXPRESSÃO	5	4
FRUIÇÃO	2	3
REFLEXÃO	1	2

DIMENSÕES ARTÍSTICAS NO ENSINO DE TEATRO





	6º 7º	8º 9º
CRIAÇÃO	4	5
RELACIONAL	5	3
CRÍTICA	3	5
ESTESIA	2	1
EXPRESSÃO	3	2
FRUIÇÃO	5	3
REFLEXÃO	3	4

DIREITOS DE APRENDIZAGEM – ENSINO DE TEATRO

1. Conhecer e participar de jogos, explorando o corpo e a voz, sendo capaz de vivenciar o “faz de conta” e sua ludicidade e compreendendo as diferenças entre a realidade objetiva e o fazer teatral, o encenar;
2. Experimentar/explorar os aspectos da cena e seus elementos básicos, a partir da ludicidade, percebendo a prática do teatro como manifestação coletiva e relacional;
3. Estar em contato com o percurso histórico do Teatro, com atores/atrizes, com autores/autoras e suas produções artísticas, assim como em espaços de arte, como teatros e anfiteatros;
4. Conhecer e participar das produções culturais locais, percebendo sua teatralidade.

A seguir, são apresentados quadros contemplando os objetivos de aprendizagem, conteúdos e habilidades da BNCC, propostos para o Ensino de Teatro no Ensino Funda

mental.

1º CICLO ENSINO DE TEATRO (1º, 2º e 3º ANOS)		
OBJETIVO DE APRENDIZAGEM	**CONTEÚDO**	**HABILIDADE BNCC**
Apreciar e reconhecer manifestações do teatro em diferentes contextos.	A teatralidade na Literatura Infantil e o “faz de conta”.	(EF15AR18)
Conhecer, vivenciar e interagir com materiais, tecnologias, técnicas, instrumentos e procedimentos variados da linguagem teatral, experimentando-os de modo a utilizá-lo nos trabalhos pessoais e coletivos de criação artística.	Brinquedos infantis (ênfase em brinquedos da cultura popular paraibana e da comunidade local) e suas possibilidades cênicas.	(EF15AR19)
Vivenciar experiências educativas, coletivas e colaborativas em teatro.	Jogos de improvisação – representação de cenas do cotidiano.	(EF15AR20)
Vivenciar experiências de movimento e de voz na criação teatral.	Teatro de bonecos -Mamulengos, dedoches e fantoches. Dramatização de histórias com os bonecos.	(EF15AR22)
Conhecer e reconhecer os elementos que constituem as linguagens artísticas a partir da leitura e análise de objetos artísticos.	Jogos dramatúrgicos	(EF15AR23)

Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.	Lendas, Parlendas e outros elementos da cultura popular brasileira, paraibana e local, inclusive de diferentes matrizes estéticas e culturais- utilizando-se do faz de conta e da confecção de elementos cênicos.	(EF15AR24)

2º CICLO ENSINO DE TEATRO (4º e 5º ANOS)		
OBJETIVO DE APRENDIZAGEM	**CONTEÚDO**	**HABILIDADE BNCC**
Conhecer e reconhecer os elementos que constituem a linguagem teatral a partir da leitura e análise de objetos artísticos.	Brincadeiras infantis e suas possibilidades cênicas – ênfase nas brincadeiras populares paraibanas e locais.	(EF15AR19)
Conhecer, vivenciar e interagir com materiais, tecnologias, técnicas, instrumentos e procedimentos variados do teatro, experimentando-os de modo a utilizá-lo nos trabalhos pessoais e coletivos de criação artística.	Experimentação teatral – uso de adereços, figurinos, objetos cênicos, etc.	(EF15AR20)
Vivenciar experiências educativas em teatro.	Jogos dramatúrgicos – representação de cenas do cotidiano.	(EF15AR21)
Conhecer e reconhecer os elementos que constituem a linguagem teatral a partir da leitura e análise de objetos artísticos.	Personagens de contos de fadas – características e estereótipos.	(EF15AR22)
Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, e incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas.	Manifestações culturais brasileiras, nordestinas, paraibanas e da comunidade local – brincadeiras de cunho dramatúrgico de diferentes matrizes (indígena, europeias, africanas...)	(EF15AR25)
Vivenciar processos educativos de diálogo interdisciplinar da arte com diferentes áreas de conhecimento e de diálogo Inter territorial das diferentes linguagens artísticas, inclusive com as novas tecnologias	Representação cênica de pinturas com registro fotográfico – Exposição de trabalhos.	(EF15AR26)

3º CICLO ENSINO DE TEATRO (6º e 7º ANOS)		
OBJETIVO DE APRENDIZAGEM	**CONTEÚDO**	**HABILIDADE BNCC**
Reconhecer e apreciar artistas e grupos de teatro locais, brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas, entendendo os diferentes contextos históricos e culturais da humanidade.	O Teatro em diferentes períodos, na cultura local, no Brasil e no mundo. Artistas e grupos de teatro brasileiros, paraibanos e locais.	(EF69AR24)
Identificar e analisar diferentes estilos cênicos.	Gêneros e estilos Cênicos - Mímica, pantomima, Teatro de bonecos em suas variações, de máscaras, de sombras.	(EF69AR25)
Explorar diferentes elementos envolvidos na composição dos acontecimentos cênicos e reconhecer seus vocabulários.	Os Signos Teatrais (Organizar dialogicamente o vestuário, a maquiagem, os objetos de cena, o espaço, o cenário, a iluminação, os sons, os ruídos, a música, o texto e os	(EF69AR26)

	adereços como componentes estruturadores da cena, o cenário, a iluminação, os sons, os ruídos, a música, o texto e os adereços como componentes estruturadores da cena)	
Pesquisar e criar formas de dramaturgias e espaços cênicos para o acontecimento teatral, em diálogo com o teatro contemporâneo.	Teatro de rua; Saltimbancos; O circo e a cultura paraibana.	(EF69AR27)
Investigar e experimentar diferentes funções teatrais e discutir os limites e desafios do trabalho artístico coletivo e colaborativo.	A Função do Teatro (Como, porque, para quem e onde se faz teatro). Teatro contemporâneo: performance e performatividade.	(EF69AR28)
Experimentar a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa.	Jogos dramatúrgicos utilizando-se do corpo, do gesto, da voz e da improvisação.	(EF69AR29)
Compor improvisações e acontecimentos cênicos com base em textos dramáticos ou outros estímulos, caracterizando personagens.	Os Jogos Teatrais e a vivência das possibilidades dramáticas de improvisação para a construção da personagem, da ação, da cena, do espaço cênico e do espaço dramatúrgico.	(EF69AR30)
Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.	Os princípios cênicos; A relação do tempo real e o tempo dramático; A organização do espaço cênico e do espaço dramático; Articulações éticas, estéticas e multiculturais entre culturas de diferentes matrizes (africana, indígena).	(EF69AR31)

4º CICLO ENSINO DE TEATRO (8º e 9º ANOS)		
OBJETIVO DE APRENDIZAGEM	**CONTEÚDO**	**HABILIDADE BNCC**
Compreender o teatro como um conhecimento produzido socialmente, em diferentes contextos históricos e culturais da humanidade, reconhecendo principalmente de foram isolada os grupos de teatro de seu entorno social, dando ênfase a cultura local.	Teatro brasileiro, Paraibano e local: contexto histórico, artistas e produções.	(EF69AR24)
Identificar e analisar diferentes estilos cênicos, contextualizando-os no tempo e no espaço de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética teatral.	A Cultura visual e o teatro - Apropriação e citação dos meios visuais para a construção da cena nos diferentes estilos cênicos.	(EF69AR25)
Conhecer e reconhecer os elementos que constituem a linguagem teatral a partir da leitura e análise de objetos artísticos.	Jogo cênico e os elementos do teatro (figurinos, adereços, cenário, iluminação e sonoplastia).	(EF69AR26)
Pesquisar e criar formas de dramaturgias e espaços cênicos para o acontecimento teatral, em diálogo com o teatro contemporâneo.	Teatro do Oprimido	(EF69AR27)
Investigar e experimentar diferentes funções teatrais e discutir os limites e desafios do trabalho artístico coletivo e colaborativo.	Funções da atividade teatral – criações criativas e colaborativas.	(EF69AR28)
Experimentar a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico.	JOGOS TEATRAIS: O movimento corporal e seus desdobramentos: postura lateralidade, flexibilidade,	(EF69AR29)

	locomoção, respiração, relaxamento, improvisação. - Os gestos cotidianos e não cotidianos com intenções dramáticas.	
Compor improvisações e acontecimentos cênicos com base em textos dramáticos ou outros estímulos.	A composição do texto dramatúrgico em seus diversos elementos estruturais: gênero, enredo, planos de ação, diálogos/monólogos.	(EF69AR30)
Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte.	A História do Teatro: aspectos da contemporaneidade aos princípios históricos (a multi/interculturalidade) e de diferentes matrizes (indígena, africana).	(EF69AR33)

POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS

O caminho apontado para o Ensino de Teatro nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental é a ludicidade, ao mesmo tempo que o método adotado pelo(a) professor(a) deve ser flexível e atento às necessidades do ambiente educativo e da realidade sociocultural, considerando as manifestações culturais e teatrais próprias da comunidade em que os(as) estudantes estão inseridos.

Para a criança brincar é aprender, é estar em contato consigo mesmo, com o outro e com o novo. Assim, seria natural para a criança o fazer teatral, o vivenciar papéis, o faz de conta. Para o Ensino de Teatro na escola, é importante propor o jogo teatral considerando não apenas os aspectos cognitivos a serem alcançados, mas também que as crianças sejam capazes de explorar sua criatividade, uma vez que essa pode transformar a relação do sujeito com o conhecimento.

Existem algumas possibilidades para a introdução do ensino do teatro para crianças. Uma delas seria propor caminhadas imaginativas, ou mesmo jogos de expressão, nos quais as crianças pudessem utilizar da entonação da voz, das expressões faciais e corporais, ou mesmo a imitação de situações.

Sempre que possível, o(a) professor(a) de Teatro deve propor a utilização de ferramentas tecnológicas, hoje bastante acessíveis aos(às) estudantes, como tablets, smartphones, câmeras fotográficas, notebooks, computadores, entre outras ferramentas.

O uso de tecnologias contemporâneas pode possibilitar novas experiências para o ensino do teatro, não apenas como meras fontes de captação e reprodução de

imagens, vídeos, sons, mas como forma de democratizar o acesso, a apreciação e o fazer artístico. Encontram-se disponíveis diferentes aplicativos, sites, redes sociais, entre outras ferramentas digitais na internet, inclusive de maneira gratuita que muito pode favorecer a aprendizagem em teatro. É importante salientar que é papel da escola a inclusão e a inserção crítica das novas gerações na cibercultura.

De fato, não existe um só caminho. O mais importante seria proporcionar situações de jogo e de vivência com os conteúdos e experiências próprias do teatro, gerando a interação entre os(as) estudantes, a busca pelo autoconhecimento e pelo conhecer o outro, explorando a criatividade e a criticidade, de maneira lúdica e levando a criança à descobertas próprias da infância.

AVALIAÇÃO

A avaliação em no Ensino de Teatro, assim como de outras linguagens artísticas, deverá ser de cunho teórico-prático, observando as especificidades dessa linguagem. Segundo os PCN de Arte, o(a) professor(a) de Teatro deverá ter como critério para a avaliação os pontos a seguir:

- **Saber improvisar e atuar nas situações de jogos, explorando as capacidades do corpo e da voz.**
- **Estar capacitado para criar cenas escritas ou encenadas, reconhecendo e organizando os recursos para a sua estruturação.**
- **Estar capacitado a emitir opiniões sobre a atividade teatral, com clareza e critérios fundamentados, sem discriminação estética, artística, étnica ou de gênero.**
- **Identificar momentos importantes da história do teatro, da dramaturgia local, nacional ou internacional, refletindo e relacionando os aspectos estéticos e cênicos.**
- **Valorizar as fontes de documentação, os acervos e os arquivos da produção artística teatral.**

Tomando como base os pontos elencados acima, o(a) professor(a) deve ter claro que avaliar deve ser uma ação processual, além de considerar o desenvolvimento do(a) estudante em sua individualidade. Não esperando apenas que o processo avaliativo gere notas que levem a progressão do(a) estudante, mas sim centrar o fazer pedagógico nele para que verdadeiramente a aprendizagem se concretize. O(A) professor(a) deverá considerar todo o percurso do(a) estudante e sua construção ao longo desse processo.

5.3 Educação Física

5.3.1 Introdução

O presente currículo nasce como fruto de uma nova política educacional nacional que propõe a construção de conteúdo a partir de uma base curricular comum para a educação básica em todo o país, sem prejuízo das peculiaridades regionais, visando a melhoria da qualidade de ensino das diversas disciplinas – o que inclui a Educação Física – e o norteamento teórico-didático do trabalho docente em sala de aula em benefício de todos os estudantes e cidadãos da nação.

Desse modo, o currículo aqui apresentado foi elaborado após ampla discussão e consideração dos diversos fatores ligados ao processo de ensino-aprendizagem da Educação Física nas Escolas sob responsabilidade do Estado da Paraíba, tendo como parâmetro e alicerce a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). A referida discussão levou em conta, além do BNCC – e sem prejuízo desse – os pressupostos teóricos atuais relativos ao referido componente curricular para o ensino fundamental, bem como outros fatores relevantes, tais como:

1) O contexto da realidade histórico-social paraibana;
2) Os componentes curriculares já propostos por outros Estados – e municípios, por se tratar do ensino fundamental – adaptados à realidade regional;
3) A faixa etária e o desenvolvimento biopsicossocial dos alunos da rede; e
4) Os recursos materiais (livros, equipamentos para atividades práticas, etc.) utilizados no dia-dia das Escolas paraibanas.

Os conteúdos de Educação Física do ensino fundamental foram pensados e elaborados buscando tanto uma conexão coerente com os conteúdos da fase de ensino subsequente, bem como a coesa adequação ao desenvolvimento biológico,

psíquico e social dos alunos na faixa etária em questão, conforme orientação dos principais teóricos da educação física escolar.

O documento da BNCC para o Ensino Fundamental, a respeito da Educação Física, diz:

> "A Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, adolescentes, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural. Esse universo compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas que se inscrevem, mas não se restringem, a racionalidade típica dos saberes científicos a qual, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola. Experimentar e analisar formas de expressão que não se alicerçam apenas nessa racionalidade e uma das potencialidades desse componente e um dos motivos centrais da sua condição de direito dos/as estudantes de todo o Brasil. [...]" (BRASIL, 2016, p. 102).

Sendo assim, visou-se construir um currículo de Educação Física que fosse – e seja – capaz de fornecer ao alunado uma formação educacional generalista a partir do estudo dos **objetos de conhecimento** específicos para cada ano de ensino, tendo como meta o desenvolvimento de certas **habilidades** que privilegiam oito **dimensões do conhecimento –** experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário – dentro do universo da cultura corporal do movimento e que possuíssem relevância social e adequação ao estágio de desenvolvimento biológico e psicomotor de cada faixa etária. Tanto os **objetos de conhecimento** quanto as **habilidades** têm como norte as seis **unidades temáticas** descritas na BNCC, a saber: **brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura**, sem prejuízo de qualquer característica regional peculiar.

A equipe de elaboração da presente proposta curricular – com base nos conhecimentos técnicos da educação física educacional, apoio da sociedade e de muitos outros profissionais da educação física de várias regiões do país – acredita que a proposição de um currículo comum a toda nação, ainda que não exaustivo e "dogmático", fornece uma base teórica para o trabalho 'teórico-prático' desenvolvido pelo docente ao longo das etapas do ensino fundamental, uma vez que tal currículo possui, intrinsecamente, conteúdo sistematizado adequado às necessidades do aluno no que diz respeito ao seu desenvolvimento motor e iniciação ao universo de possibilidade corporais da cultura corporal do movimento.

Por outro lado, apesar da ênfase ao acesso democrático do alunado a todo o conteúdo proposto, isso não significa dizer que a autonomia docente esteja ameaçada pelo presente documento. Pelo contrário: o professor poderá, partindo do conteúdo comum, ampliá-lo com base nas necessidades específicas de sua própria comunidade escolar, sem prejuízo daquilo que é preconizado – como direito – para todos os estudantes do Brasil. Se necessário, o docente poderá também substituir alguns conteúdos propostos que forem julgados muito distantes da realidade social e material do seu alunado por outros mais condizentes com a realidade de sua Escola.

Conforme o artigo 32º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), o ensino fundamental tem duração de 9 anos e a faixa etária inicial dos alunos se dá a partir dos 6 anos de idade. De acordo com os dados citados, o alunado se situa – em termos do desenvolvimento psicomotor proposto por Gallahue e Ozmun (2003) – entre o final da **fase motora fundamental**, perpassando por toda **a fase motora especializada**. Recomenda-se, portanto, que os docentes trabalhem cada uma das **unidades temáticas** – e seus **objetos de conhecimento** e **habilidades** – respeitando as peculiaridades das fases citadas, a fim de que os alunos gozem do mais pleno e adequado desenvolvimento psíquico, motor, biológico e social.

Encerramos esse esclarecimento afirmando que o Estado da Paraíba – junto aos demais estados, municípios e distrito federal – acredita na importância da Educação Física, Cultura Corporal do Movimento e do Esporte para a formação das nossas crianças, jovens e adolescentes e entende a responsabilidade e o papel social do Estado brasileiro no fomento à aquisição de saberes conceituais, procedimentais e atitudinais no indivíduo.

A SOBRE A MATRIZ CURRICULAR PARA OS ANOS INICIAIS E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Como já dito anteriormente, o currículo se concentra no estudo dos **objetos de conhecimento** específicos para cada ano de ensino (para uma visão mais completa e abrangente dos conteúdos de educação física para o ensino fundamental, ver o APÊNDICE **1**, p. 15, no final do presente documento). Aqueles, por sua vez, objetivam a aquisição de **habilidades** que privilegiam oito **dimensões do conhecimento:**

experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário. Tanto os **objetos de conhecimento** quanto as **habilidades** têm como norte as seis **unidades temáticas** descritas na BNCC. São elas:

1.1.1) Brincadeiras e jogos: "[...] aquelas atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, caracterizadas pela criação e alteração de regras, pela obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si [...]" (BRASIL, 2016, p. 103).

1.1.2) Esportes: "[...] caracteriza-se por ser orientado pela comparação de um determinado desempenho entre indivíduos ou grupos (adversários), regido por um conjunto de regras formais ("formais"), institucionalizadas por organizações (associações, federações e confederações esportivas), as quais definem as normas de disputa e promovem o desenvolvimento das modalidades em todos os níveis de competição [...]" (BRASIL, 2016, p. 104). Além disso, os esportes reúnem "[...] tanto as manifestações mais "formais" dessa prática quanto as que lhe são "derivadas" [...]" (Ibid., p. 104).

A primeira versão do BNCC (BRASIL, 2015, pp. 214-215) divide o esporte nas seguintes categorias: marca, precisão, técnico-combinatório, rede/quadra dividida ou parede de rebote, campo e taco, invasão ou territorial e combate. Tal divisão foi mantida das versões subsequentes.

1.1.3) Ginásticas (classificadas em três tipos):

1.1.3.1) Ginástica de demonstração: "[...] reúnem as práticas corporais que tem como elemento organizador a exploração das possibilidades acrobáticas e expressivas do corpo, a interação social, o compartilhamento do aprendizado e a não-competitividade. Podem ser constituídas de exercícios no solo, no

ar (saltos), em aparelho (trapézio, corda, cama, fita elástica), de maneira individual ou coletiva [...]" (Ibid., p. 105).

1.1.3.2) Ginástica de condicionamento físico: "[...] se caracterizam pela exercitação corporal orientada a melhoria do rendimento, aquisição e manutenção da condição física individual ou modificação da composição corporal. Geralmente se organizam em sessões planejadas de movimentos repetidos com frequência e intensidade definidas. [...]" (Ibid., p. 105).

1.1.3.3) Ginásticas de conscientização corporal, "[...] reúnem práticas que empregam movimentos suaves e lentos, tal como a recorrência a posturas ou à conscientização de exercícios respiratórios, voltados para a obtenção de uma melhor percepção sobre o próprio corpo [...]" (BRASIL, 2015, p. 216).

1.1.4) Danças: "[...] caracterizadas por movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas, muitas vezes também integradas a coreografias [...]" (Ibid., p. 216).

1.1.5) Lutas: "[...] focaliza as disputas corporais, nas quais os participantes empregam técnicas, táticas e estratégias específicas para imobilizar, desequilibrar, atingir ou excluir o oponente de um determinado espaço, combinando ações de ataque e defesa dirigidas ao corpo do adversário [...]" (Ibid., p. 216).

1.1.6) Práticas corporais de aventura: "[...] exploram-se expressões e formas de experimentação corporal centradas nas perícias e proezas provocadas pelas situações de imprevisibilidade que se apresentam quando o praticante interage com um ambiente desafiador [...]" (Ibid., p. 216). O mesmo documento classifica tais práticas em dois tipos:

1.1.6.1) Práticas de aventura na natureza: "[...] se caracterizam por explorar as incertezas que o ambiente físico cria para o praticante

> na geração da vertigem e do risco controlado, como em corrida orientada, corrida de aventura, corridas de *mountain bike*, rapel, tirolesa, *arborismo* etc. Já as práticas de aventura urbanas [...]" (Ibid., p. 216**).**

1.1.6.2) Práticas de aventura urbanas: "[...] exploram a "paisagem de cimento" para produzir essas condições (vertigem e risco controlado) durante a prática de *parkour*, *skate*, patins, *bike* etc. [...]" **(**Ibid., p. 217**).**

Visando o pleno desenvolvimento dos alunos, todas as referidas **unidades temáticas** serão trabalhadas ao longo de todo o ensino fundamental, levando em consideração a progressão do saber, o desenvolvimento dos alunos, a faixa etária do alunado e a adequação dos conteúdos conforme os critérios já explicitados. Fica a cargo do docente a decisão final sobre quais metodologias e conteúdos específicos deverá utilizar em sala de aula, sem prejuízo das **unidades temáticas** e **objetos do conhecimento** já estabelecidos neste documento. É necessário, portanto, que o (a) professor (a) esteja ciente que, independentemente de sua decisão quanto aos conteúdos específicos (e.g. futebol, voleibol, xadrez, etc.) a ser trabalhados, faz-se necessário propor atividades que assegurem aos alunos o direito ao estudo de cada uma das **unidades temáticas** estabelecidas, visando assim o desenvolvimento das **habilidades** propostas. Nos quadros dos "componentes curriculares" (**APENDICE 2**, pp. 16-26), segue as propostas curriculares para norteamento da escolha dos conteúdos específicos a ser escolhidos pelo docente, levando em conta: os recursos disponíveis na Escola, as características específicas de cada comunidade escolar, bem como outros critérios levantados pelo próprio docente junto à Escola.

PRINCÍPIOS E DIREITOS:

Conforme elaboração da comissão redatora do currículo de Educação Física do Estado da Paraíba – com base na BNCC nacional – segue os **princípios** a serem observados pelo docente para o trabalho em Educação Física no Ensino Fundamental, e os **direitos** – dos alunos – correspondentes a cada princípio.

	PRINCÍPIOS	DIREITOS
1	Construção do pensamento crítico/reflexivo no aluno para o desenvolvimento de sua autonomia na prática do movimento, atividades físicas e desportivas em geral, sendo capaz de identificar os aspectos positivos e negativos do fenômeno praticado.	Acesso aos diferentes meios para as práticas da cultura corporal do movimento, bem como aos recursos teóricos para embasamento e reflexão crítica sobre as atividades praticadas.
2	Capacidade – por parte do aluno enquanto sujeito ativo – de desenvolver habilidades e competências voltadas para o movimento, manifestações corporais diversas e desporto.	Acesso e aquisição de repertório motor reflexo, elementar, fundamental e especializado.
3	Fomentar a compreensão e construção de conceitos relacionados a cultura corporal do movimento e a sustentabilidade.	Conhecer a importância do esporte para a saúde do corpo e, em consequência, as relações entre a vida saudável e o cuidado ao meio ambiente.
4	Entendimento e compreensão das relações sociais entre os seres humanos (das diversas nações e etnias) através do fenômeno do esporte e movimento humano, identificando a importância da cultura corporal como meio de promoção ao respeito e a paz entre os povos e culturas.	Acesso aos meios para compreensão das características e peculiaridades da cultura corporal própria (regional), nacional e dos distintos povos e o papel do fenômeno desportivo no respeito e interação entre os povos.
5	Reconhecimento da identidade sociocultural, desportiva e política do país e dos demais países, tornando-se um ser humano mais crítico e analítico, visando à diluição dos mais variados tipos preconceitos.	Aquisição de saberes que fomentem o reconhecimento de características peculiares dos indivíduos e dos povos, visando à diluição de preconceitos através do desenvolvimento do senso de respeito e compreensão para com os outros.

6	Compreensão das origens das distintas modalidades da cultura corporal do movimento, peculiaridades técnicas de cada uma delas e os aspectos científicos atrelados ao estudo do desenvolvimento artístico, técnico e esportivo das referidas modalidades.	Vivenciar práticas da pesquisa histórica, técnica e científica no âmbito da cultura corporal do movimento visando identificar e diferenciar o que é técnica, ciência e construção histórico-social em cada uma das “modalidades” estudadas.

OS ESPORTES E SUAS CLASSIFICAÇÕES:

A seguinte classificação dos esportes é aqui apresentada conforme a versão final da Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017, pp. 214-217) para norteamento da pesquisa e elaboração das aulas por parte do professor:

3.1) Marca: conjunto de modalidades que se caracterizam por comparar os resultados registrados em segundos, metros ou quilos (patinação de velocidade, todas as provas do atletismo, remo, ciclismo, levantamento de peso etc.).

3.2) Precisão: conjunto de modalidades que se caracterizam por arremessar/lançar um objeto, procurando acertar um alvo específico, estático ou em movimento, comparando-se o número de tentativas empreendidas, a pontuação estabelecida em cada tentativa (maior ou menor do que a do adversário) ou a proximidade do objeto arremessado ao alvo (mais perto ou mais longe do que o adversário conseguiu deixar), como nos seguintes casos: bocha, *curling*, golfe, tiro com arco, tiro esportivo etc.

3.3) Técnico-combinatório: reúne modalidades nas quais o resultado da ação motora comparado é a qualidade do movimento segundo padrões técnico-combinatórios (ginástica artística, ginástica rítmica, nado sincronizado, patinação artística, saltos ornamentais etc.).

3.4) Rede/quadra dividida ou parede de rebote: reúne modalidades que se caracterizam por arremessar, lançar ou rebater a bola em direção a setores da quadra adversária nos quais o rival seja incapaz de devolvê-la da mesma forma ou que leve o adversário a cometer um erro dentro do período de tempo em que o objeto do jogo está em movimento. Alguns exemplos de esportes de rede são voleibol, vôlei de praia, tênis de campo, tênis de mesa, badminton e peteca. Já os esportes de parede incluem pelota basca, raquetebol, squash etc.

3.5) Campo e taco: categoria que reúne as modalidades que se caracterizam por rebater a bola lançada pelo adversário o mais longe possível, para tentar percorrer o maior número de vezes as bases ou a maior distância possível entre as bases, enquanto os defensores não recuperam o controle da bola, e, assim, somar pontos (beisebol, críquete, softbol etc.).

3.6) Invasão ou territorial: conjunto de modalidades que se caracterizam por comparar a capacidade de uma equipe introduzir ou levar uma bola (ou outro objeto) a uma meta ou setor da quadra/ campo defendida pelos adversários (gol, cesta, touchdown etc.), protegendo, simultaneamente, o próprio alvo, meta ou setor do campo (basquetebol, frisbee, futebol, futsal, futebol americano, handebol, hóquei sobre grama, polo aquático, rúgbi etc.).

3.7) Combate: reúne modalidades caracterizadas como disputas nas quais o oponente deve ser subjugado, com técnicas, táticas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço, por meio de combinações de ações de ataque e defesa (Judô, Boxe, Esgrima, Tae Kwon Do, etc.).

METODOLOGIAS DE ENSINO:

Usamos o termo “metodologias” (e não “metodologia”) para salientar que a presente proposta curricular não pretende propor, tampouco defender uma metodologia e/ou tendência pedagógica única e específica, tendo em vista: a) a

preservação da autonomia didático-pedagógica docente; b) a realidade histórico-social de cada Escola; e c) as múltiplas possibilidades e abordagens que podem ser trabalhadas nas aulas de Educação Física.

Desse modo, afirmamos que os professores devem buscar o desenvolvimento das **habilidades** propostas neste documento, utilizando-se do maior número de **abordagens pedagógicas (sem limitar-se a uma única abordagem)** e recursos possíveis, julgadas como úteis e apropriados para o trabalho em sala de aula, respeitando as seguintes características dos alunos: faixa-etária, cultura local, individualidade, desenvolvimento psicossocial e motor.

No entanto, é necessário que o docente esteja ciente de como se dá a formatação da **estrutura de conhecimentos** da disciplina de Educação Física – como proposta pelo presente documento – para que, independente da abordagem pedagógica utilizada, os alunos tenham o direito de estudar, experimentar e se desenvolver com bases nos conteúdos preconizados.

Desse modo, é necessário que o docente trabalhe – em contexto escolar – cada um dos **objetos de conhecimento** específicos para cada ano de ensino, visando à aquisição das **habilidades** propostas**,** privilegiando as oito **dimensões do conhecimento** apresentadas**:** experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário, sendo tudo isso promovido pelo trabalho prático das seis **unidades temáticas**: **1**) **Brincadeiras e jogos; 2) Esportes; 3) Ginásticas; 4) Danças; 5) Lutas; e 6) Práticas corporais de aventura.**

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM:

A presente proposta curricular – assim como dito quanto às metodologias de ensino – não pretende apresentar um modelo único e específico de avaliação da aprendizagem, tampouco endossar na íntegra a tese de algum acadêmico em especial (ou mesmo, uma tendência avaliativa especificamente), tendo em vista a realidade histórico-cultural de cada Escola e a liberdade metodológica necessária à preservação da autonomia docente. No entanto, pretende-se aqui apresentar alguns princípios norteadores que podem ser úteis como auxilio para o professor no momento

de avaliar os conhecimentos adquiridos e/ou construídos em sala de aula, tendo sempre em mente que: “[...] A avaliação do processo ensino-aprendizagem é muito mais do que simplesmente aplicar testes, levantar medidas, selecionar e classificar alunos.” (COLETIVOS DE AUTORES, 1992, p. 68).

Diante do que foi dito, pontuamos alguns princípios para o processo avaliativo refletindo sobre três pontos indispensáveis e indissociáveis na relação entre o ensino formal e a avaliação: a atribuição de notas e conceitos, a finalidade da avaliação e necessidade (e importância) de se avaliar todas as habilidades propostas na presente proposta curricular.

5.1) Sobre as notas e/ou conceitos: ainda que haja discussões acadêmicas sobre a relevância e eficácia da avaliação somativa (aquela que atribui notas e conceitos aos trabalhos do alunado) para o processo educacional, pontuamos que não há como fugir totalmente desse tipo de avaliação devido à própria estrutura do sistema educacional em sua estrutura curricular anual, progressiva e classificatória. Desse modo, faz-se necessário que, ao mesmo tempo em que o professor esteja ciente dessa realidade, possa também adaptar às notas/conceitos outras formas de avaliação de culminem na atribuição daquelas.

5.2) Sobre a finalidade da avaliação: é necessário que o docente tenha a consciência sobre qual é o fim da avaliação (a que ela se objetiva). Nesse sentido, o professor deve questionar-se a esse respeito: qual é a finalidade de avaliarmos os nossos alunos? Com isso, o que queremos? Questões como essas levam o profissional à reflexão não somente sobre o processo avaliativo, bem como sobre todo o processo de ensino-aprendizagem. Saber o que “porquê” de avaliarmos, conduz-nos mais precisamente ao “o que” e “como” queremos ensinar.

5.3) Sobre a relação entre as habilidades e o processo avaliativo: cada habilidade proposta pela BNCC – assumida no presente currículo – deve ser objeto de avaliação por parte do docente. Sendo assim, faz-se necessário, por parte do professor, preocupar-se com o desenvolvimento integral do aluno, buscando criar estratégias de desenvolvimento das referidas habilidades,

colocando a avaliação como “mais um meio” para a consumação na “aquisição” das habilidades. Logo, a avaliação não visa tão somente mensurar, e sim diagnosticar os problemas do processo de ensino-aprendizagem, a fim de propor métodos e meios para superação dos problemas visando à facilitação da “aquisição/desenvolvimento” das habilidades em questão.

APÊNDICE 1: TABELA DOS OBJETOS DE CONHECIMENTO PARA CADA ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DAS UNIDADES TEMÁTICAS

CICLOS	1º CICLO		2º CICLO			3º CICLO		4º CICLO	
ANOS	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DE APRENDIZAGEM
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo; e de matriz indígena e africana	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo; e de matriz indígena e africana	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo; e de m atriz indígena e africana	Jogos eletrônicos	Jogos eletrônicos	-	-
Esportes	Esportes de marca e de precisão	Esportes de marca e de precisão	Esportes de campo e taco; de rede/parede; e de invasão	Esportes de campo e taco; de rede/parede; e de invasão	Esportes de campo e taco; de rede/parede; e de invasão	Esportes de marca; de precisão; de invasão; e técnico-combinatórios	Esportes de marca; de precisão; de invasão; e técnico-combinatórios	Esportes de rede/parede; de campo e taco; de invasão; e de combate	Esportes de rede/parede; de campo e taco; de invasão; e de combate
Ginásticas	Ginástica geral	Ginástica geral	Ginástica geral	Ginástica geral	Ginástica geral	Ginástica de condicionamento físico	Ginástica de condicionamento físico	Ginástica de condicionamento físico e de conscientização corporal	Ginástica de condicionamento físico e de conscientização corporal
Danças	Danças do contexto comunitário e regional	Danças do contexto comunitário e regional	Danças do Brasil e do mundo; e de matriz indígena e africana	Danças do Brasil e do mundo; e de matriz indígena e africana	Danças do Brasil e do mundo; e de matriz indígena e africana	Danças urbanas	Danças urbanas	Danças de salão	Danças de salão
Lutas	-	-	Lutas do contexto comunitário e regional; e de matriz indígena e africana	Lutas do contexto comunitário e regional; e de matriz indígena e africana	Lutas do contexto comunitário e regional; e de matriz indígena e africana	Lutas do Brasil	Lutas do Brasil	Lutas do mundo	Lutas do mundo
Práticas corporais de aventura	-	-	-	-	-	Práticas corporais de aventura urbanas	Práticas corporais de aventura urbanas	Práticas corporais de aventura na natureza	Práticas corporais de aventura na natureza

APÊNDICE 2: CURRICULO PARA O ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ENS. FUNDAMENTAL PARA O ESTADO DA PARAÍBA

APÊNDICE 2: CURRICULO PARA O ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ENS. FUNDAMENTAL PARA O ESTADO DA PARAÍBA

1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

IMPORTANTE:

1. Os conteúdos, ainda que sejam os mesmos para os dois anos do 1º ciclo, devem ser trabalhados de modo tal que valorize a progressão do saber e os desenvolvimentos etário e psicomotor dos alunos.
2. As modalidades esportivas propostas nos conteúdos, necessariamente não precisam ser executadas em aulas práticas, face aos equipamentos físicos e materiais da escola, no entanto o professor deverá realizar uma abordagem teórica sobre o conteúdo, explorando suas origens, história, regras etc.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTÉUDOS	HABILIDADES*
Experimentar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, utilizando estratégias para resolver desafios, reconhecendo características, respeitando as diferenças, compreendendo e valorizando os distintos sentidos e significados das práticas propostas, identificando, inclusive, os locais disponíveis na escola e na comunidade para a prática dessas atividades.	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional.	**(EF12EF01)**** **(EF12EF02)** **(EF12EF03)** **(EF12EF04)**
Experimentar e fruir os elementos comuns de diversos tipos de esportes com ênfase nos de marca e precisão, prezando o trabalho coletivo e o protagonismo e compreendendo a importância dos seguintes elementos: observação das normas e regras dos esportes para assegurar a integridade própria e a dos demais; identificação dos elementos comuns dos diferentes tipos de esportes experimentados; reconhecimento da diversidade de modalidades esportivas e as formas de prática; proposição e produção de alternativas para praticar os esportes aprendidos nas aulas em outros momentos escolares.	Esportes de marca e precisão. Ex.: Atletismo, Bocha, dentre outros.	**(EF12EF05)** **(EF12EF06)**
Experimentar diferentes elementos básicos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais), buscando a fruição nos movimentos, formulando estratégias de execução, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais. Além disso: reconhecer as características dos elementos básicos das ginásticas, identificando a presença deles em distintas práticas corporais, colaborando também na proposição e na produção de alternativas para praticar os referidos elementos experimentados em contexto escolar.	Ginástica Geral	**(EF12EF07)** **(EF12EF08)** **(EF12EF09)** **(EF12EF10)**
Experimentar diferentes danças da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional (ex.: rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas), buscando a fruição nas mais variadas práticas trabalhadas, formulando estratégias para identificar, analisar e praticar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) da dança, prezando pelo respeito aos colegas. Além disso: identificar os ritmos, o uso do espaço, os gestos e as músicas dos diferentes tipos de dança experimentadas, visando compreender criticamente tais práticas e experiências, colaborando também na proposição de alternativas para a realização das atividades fora da Escola.	Danças do contexto comunitário e regional	**(EF12EF11)** **(EF12EF12)**

* Habilidades conforme apresentadas no documento da Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017, p. 225) do Ministério da Educação.

** A lista com **todas** as habilidades (conforme a BNCC para Educação Física) de **todos** os ciclos segue em anexo (pp. 27-37) no final do presente documento.

2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

IMPORTANTE:

1. Os conteúdos, ainda que sejam os mesmos para os dois anos do 1º ciclo, devem ser trabalhados de modo tal que valorize a progressão do saber e os desenvolvimentos etário e psicomotor dos alunos.
2. As modalidades esportivas propostas nos conteúdos, necessariamente, não precisãm sere executados em aulas práticas, face aos equipamentos físicos e materiais da escola, no entanto o professor deverá realizar uma abordagem teórica sobre o conteúdo, explorando suas origens, história, regras etc.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTÉUDOS	HABILIDADES*
Experimentar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, utilizando estratégias para resolver desafios, reconhecendo características, respeitando as diferenças, compreendendo e valorizando os distintos sentidos e significados das práticas propostas, identificando, inclusive, os locais disponíveis na escola e na comunidade para a prática dessas atividades.	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional.	**(EF12EF01)** **(EF12EF02)** **(EF12EF03)** **(EF12EF04)**
Experimentar e fruir os elementos comuns de diversos tipos de esportes com ênfase nos de marca e precisão, prezando o trabalho coletivo e o protagonismo e compreendendo a importância dos seguintes elementos: observação das normas e regras dos esportes para assegurar a integridade própria e a dos demais; identificação dos elementos comuns dos diferentes tipos de esportes experimentados; reconhecimento da diversidade de modalidades esportivas e as formas de prática; proposição e produção de alternativas para praticar os esportes aprendidos nas aulas em outros momentos escolares.	Esportes de marca e precisão. Ex.: Atletismo, Bocha, dentre outros.	**(EF12EF05)** **(EF12EF06)**
Experimentar diferentes elementos básicos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais), buscando a fruição nos movimentos, formulando estratégias de execução, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais. Além disso: reconhecer as características dos elementos básicos das ginásticas, identificando a presença deles em distintas práticas corporais, colaborando também na proposição e na produção de alternativas para praticar os referidos elementos experimentados em contexto escolar.	Ginástica Geral	**(EF12EF07)** **(EF12EF08)** **(EF12EF09)** **(EF12EF10)**
Experimentar diferentes danças da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional (ex.: rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas), buscando a fruição nas mais variadas práticas trabalhadas, formulando estratégias para identificar, analisar e praticar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) da dança, prezando pelo respeito aos colegas. Além disso: identificar os ritmos, o uso do espaço, os gestos e as músicas dos diferentes tipos de dança experimentadas, visando compreender criticamente tais práticas e experiências, colaborando também na proposição de alternativas para a realização das atividades fora da Escola.	Danças do contexto comunitário e regional	**(EF12EF11)** **(EF12EF12)**

* Habilidades conforme apresentadas no documento da Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017, p. 225) do Ministério da Educação.

3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

IMPORTANTE:

1. Os conteúdos, ainda que sejam os mesmos para os dois anos do 1º ciclo, devem ser trabalhados de modo tal que valorize a progressão do saber e os desenvolvimentos etário e psicomotor dos alunos.
2. As modalidades esportivas propostas nos conteúdos, necessariamente, não precisam sere executados em aulas práticas, face aos equipamentos físicos e materiais da escola, no entanto o professor deverá realizar uma abordagem teórica sobre o conteúdo, explorando suas origens, história, regras etc.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTÉUDOS	HABILIDADES*
Experimentar diferentes brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, bem como de matriz indígena e africana, utilizando estratégias para resolver desafios, reconhecendo características, respeitando as diferenças individuais, compreendendo e valorizando os distintos sentidos e significados das práticas propostas, produzindo alternativas para preservar tais práticas, reconhecendo a importância desse patrimônio lúdico e a singularidade das experiências das brincadeiras.	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo; e de matriz indígena e africana.	**(EF35EF01)** **(EF35EF02)** **(EF35EF03)** **(EF35EF04)**
Experimentar os elementos de diversos tipos de esportes, com ênfase nos de campo-e-taco, rede/parede e invasão, buscando fruição nos movimentos, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo, propondo também alternativas para superação de problemas individuais e coletivos. Além disso: identificar os elementos comuns dos diferentes tipos de esportes experimentados em aula; diferenciar os conceitos de jogo e esporte; reconhecer a diversidade dos esportes e suas diferentes manifestações.	Esportes de campo e taco, rede/parede e invasão. Ex: Beisebol, Badminton, Voleibol, Basquetebol, Futebol, Futsal, Handebol, dentre outros	**(EF35EF05)** **(EF35EF06)**
Experimentar diferentes elementos básicos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais), buscando a fruição nos movimentos, formulando estratégias de execução, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais. Além disso: reconhecer as características dos elementos básicos das ginásticas, identificando a presença deles em distintas práticas corporais, colaborando também na proposição e na produção de alternativas para praticar os referidos elementos experimentados em contexto escolar.	Ginástica Geral	**(EF35EF07)** **(EF35EF08)**
Experimentar e recriar, buscando a fruição em danças do Brasil e do mundo, bem como de matriz indígena e africana, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo, debatendo, formulando e utilizando estratégias para analisar e realizar elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças experimentadas. Além disso: contribuir na identificação e superação de situações de injustiça durante a prática das danças e compreender criticamente os diferentes sentidos e significados presentes nas danças estudadas.	Danças do Brasil e do mundo; e de matriz indígena e africana	**(EF35EF09)** **(EF35EF10)** **(EF35EF11)** **(EF35EF12)**
Experimentar e recriar, buscando a fruição, diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional, bem como de matriz indígena e africana, prezando pelo trabalho coletivo e inclusão. Além disso: respeitar o/a colega como oponente, bem como as normas de segurança, durante a prática de lutas; identificar as características das lutas praticadas, recriando possibilidades de prática; identificar e apontar as diferenças entre luta e briga, diferenciando, inclusive, as lutas das demais práticas corporais.	Lutas do contexto comunitário e regional; e de matriz indígena e africana.	**(EF35EF13)** **(EF35EF14)** **(EF35EF15)**

* Habilidades conforme apresentadas no documento da Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017, p. 227) do Ministério da Educação.

4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

IMPORTANTE:

1. Os conteúdos, ainda que sejam os mesmos para os dois anos do 1º ciclo, devem ser trabalhados de modo tal que valorize a progressão do saber e os desenvolvimentos etário e psicomotor dos alunos.
2. As modalidades esportivas propostas nos conteúdos, necessariamente, não precisam ser executados em aulas práticas, face aos equipamentos físicos e materiais da escola, no entanto o professor deverá realizar uma abordagem teórica sobre o conteúdo, explorando suas origens, história, regras etc.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTÉUDOS	HABILIDADES
Experimentar diferentes brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, bem como de matriz indígena e africana, utilizando estratégias para resolver desafios, reconhecendo características, respeitando as diferenças individuais, compreendendo e valorizando os distintos sentidos e significados das práticas propostas, produzindo alternativas para preservar tais práticas, reconhecendo a importância desse patrimônio lúdico e a singularidade das experiências das brincadeiras.	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo; e de matriz indígena e africana.	**(EF35EF01)** **(EF35EF02)** **(EF35EF03)** **(EF35EF04)**
Experimentar os elementos de diversos tipos de esportes, com ênfase nos de campo-e-taco, rede/parede e invasão, buscando fruição nos movimentos, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo, propondo também alternativas para superação de problemas individuais e coletivos. Além disso: identificar os elementos comuns dos diferentes tipos de esportes experimentados em aula; diferenciar os conceitos de jogo e esporte; reconhecer a diversidade dos esportes e suas diferentes manifestações.	Esportes de campo e taco, rede/parede e invasão. Ex: Beisebol, Badminton, Voleibol, Basquetebol, Futebol, Futsal, Handebol, dentre outros	**(EF35EF05)** **(EF35EF06)**
Experimentar diferentes elementos básicos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais), buscando a fruição nos movimentos, formulando estratégias de execução, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais. Além disso: reconhecer as características dos elementos básicos das ginásticas, identificando a presença deles em distintas práticas corporais, colaborando também na proposição e na produção de alternativas para praticar os referidos elementos experimentados em contexto escolar.	Ginástica Geral	**(EF35EF07)** **(EF35EF08)**
Experimentar e recriar, buscando a fruição em danças do Brasil e do mundo, bem como de matriz indígena e africana, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo, debatendo, formulando e utilizando estratégias para analisar e realizar elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças experimentadas. Além disso: contribuir na identificação e superação de situações de injustiça durante a prática das danças e compreender criticamente os diferentes sentidos e significados presentes nas danças estudadas.	Danças do Brasil e do mundo; e de matriz indígena e africana	**(EF35EF09)** **(EF35EF10)** **(EF35EF11)** **(EF35EF12)**
Experimentar e recriar, buscando a fruição, diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional, bem como de matriz indígena e africana, prezando pelo trabalho coletivo e inclusão. Além disso: respeitar o/a colega como oponente, bem como as normas de segurança, durante a prática de lutas; identificar as características das lutas praticadas, recriando possibilidades de prática; identificar e apontar as diferenças entre luta e briga, diferenciando, inclusive, as lutas das demais práticas corporais.	Lutas do contexto comunitário e regional; e de matriz indígena e africana.	**(EF35EF13)** **(EF35EF14)** **(EF35EF15)**

5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

IMPORTANTE:

1. Os conteúdos, ainda que sejam os mesmos para os dois anos do 1º ciclo, devem ser trabalhados de modo tal que valorize a progressão do saber e os desenvolvimentos etário e psicomotor dos alunos.
2. As modalidades esportivas propostas nos conteúdos, necessariamente, não precisam ser executados em aulas práticas, face aos equipamentos físicos e materiais da escola, no entanto o professor deverá realizar uma abordagem teórica sobre o conteúdo, explorando suas origens, história, regras etc.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTÉUDOS	HABILIDADES*
Experimentar diferentes brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, bem como de matriz indígena e africana, utilizando estratégias para resolver desafios, reconhecendo características, respeitando as diferenças individuais, compreendendo e valorizando os distintos sentidos e significados das práticas propostas, produzindo alternativas para preservar tais práticas, reconhecendo a importância desse patrimônio lúdico e a singularidade das experiências das brincadeiras.	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo; e de matriz indígena e africana.	**(EF35EF01)** **(EF35EF02)** **(EF35EF03)** **(EF35EF04)**
Experimentar os elementos de diversos tipos de esportes, com ênfase nos de campo-e-taco, rede/parede e invasão, buscando fruição nos movimentos, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo, propondo também alternativas para superação de problemas individuais e coletivos. Além disso: identificar os elementos comuns dos diferentes tipos de esportes experimentados em aula; diferenciar os conceitos de jogo e esporte; reconhecer a diversidade dos esportes e suas diferentes manifestações.	Esportes de campo e taco, rede/parede e invasão. Ex: Beisebol, Badminton, Voleibol, Basquetebol, Futebol, Futsal, Handebol, dentre outros	**(EF35EF05)** **(EF35EF06)**
Experimentar diferentes elementos básicos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais), buscando a fruição nos movimentos, formulando estratégias de execução, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais. Além disso: reconhecer as características dos elementos básicos das ginásticas, identificando a presença deles em distintas práticas corporais, colaborando também na proposição e na produção de alternativas para praticar os referidos elementos experimentados em contexto escolar.	Ginástica Geral	**(EF35EF07)** **(EF35EF08)**
Experimentar e recriar, buscando a fruição em danças do Brasil e do mundo, bem como de matriz indígena e africana, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo, debatendo, formulando e utilizando estratégias para analisar e realizar elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças experimentadas. Além disso: contribuir na identificação e superação de situações de injustiça durante a prática das danças e compreender criticamente os diferentes sentidos e significados presentes nas danças estudadas.	Danças do Brasil e do mundo; e de matriz indígena e africana	**(EF35EF09)** **(EF35EF10)** **(EF35EF11)** **(EF35EF12)**
Experimentar e recriar, buscando a fruição, diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional, bem como de matriz indígena e africana, prezando pelo trabalho coletivo e inclusão. Além disso: respeitar o/a colega como oponente, bem como as normas de segurança, durante a prática de lutas; identificar as características das lutas praticadas, recriando possibilidades de prática; identificar e apontar as diferenças entre luta e briga, diferenciando, inclusive, as lutas das demais práticas corporais.	Lutas do contexto comunitário e regional; e de matriz indígena e africana.	**(EF35EF13)** **(EF35EF14)** **(EF35EF15)**

* Habilidades conforme apresentadas no documento da Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017, p. 227) do Ministério da Educação.

6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

IMPORTANTE:
Os conteúdos, ainda que sejam os mesmos para os dois anos do 3º ciclo, devem ser trabalhados de modo tal que valorize a progressão do saber e os desenvolvimentos etário e psicomotor dos alunos.
As modalidades esportivas propostas nos conteúdos, necessariamente não precisam ser executados em aulas práticas, face aos equipamentos físicos e materiais da escola, no entanto o professor deverá realizar uma abordagem teórica sobre o conteúdo, explorando suas origens, história, regras etc.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTÉUDOS	HABILIDADES*
Experimentar diferentes brincadeiras e jogos, com ênfase nos jogos eletrônicos, utilizando estratégias para resolver desafios, reconhecendo características, respeitando as diferenças individuais e coletivas, compreendendo e valorizando os distintos sentidos e significados das práticas propostas, reconhecendo a importância e a singularidade das experiências.	Jogos Eletrônicos	**(EF67EF01)** **(EF67EF02)**
Experimentar os elementos comuns de diversos tipos de esportes, com ênfase nos esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios e praticar uma ou mais modalidades esportivas (verificando as possibilidades de recriação), escolhidas pelo coletivo escolar, usando diferentes habilidades e estratégias de superação de problemas. Além disso: propor e produzir, com autonomia, alternativas para experimentar esportes não disponíveis e/ou acessíveis na comunidade.	Esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatório. Ex: Atletismo, Bocha, Basquetebol, Futebol, Futsal, Handebol, Ginástica Artística, Ginástica Rítmica.	**(EF67EF03)** **(EF67EF04)** **(EF67EF05)** **(EF67EF06)** **(EF67EF07)**
Experimentar atividades de ginásticas de condicionamento físico, valorizando as experiências sensíveis, percebendo as exigências corporais provocadas por esses exercícios físicos e adaptando diversos tipos de exercícios físicos as condições disponíveis no cotidiano. Além disso: reconhecer que os programas de exercícios físicos devem se adequar as singularidades do sujeito, reconhecendo também as características dos programas de exercícios físicos (planejamento, organização, método, equipamentos, etc.), estabelecendo relações com os seus efeitos.	Ginástica de condicionamento físico	**(EF67EF08)** **(EF67EF09)** **(EF67EF10)**
Experimentar, buscando a fruição, diferentes danças urbanas, analisando os diferentes ritmos, gestos, coreografias e músicas, formulando estratégias que visem à apropriação dos elementos constitutivos (ritmos, espaço, gestos) das danças estudadas, identificando também coletivamente os valores atribuídos as danças em estudo. Além disso: analisar as características estéticas das danças em estudo, identificando seus ritmos, gestos, coreografias e músicas, relacionando-as com seus grupos de origem e compreendendo as transformações históricas desses estilos.	Danças Urbanas	**(EF67EF11)** **(EF67EF12)** **(EF67EF13)**
Experimentar, buscando a fruição, lutas presentes na cultura brasileira, apreciando esses diferentes tipos de lutas, valorizando a segurança e a própria integridade física e a dos outros, enfrentando, com autonomia, situações de injustiça geradas e/ou presentes nesse contexto e produzindo alternativas para sua superação. Além disso: identificar as características (códigos, rituais, elementos técnico-táticos, indumentária, materiais, instalações, instituições, etc.) das lutas em estudo, sendo capaz de propor novas regras, sugerindo outras formas de realização das práticas e propondo alternativas para preservar e valorizar as lutas do Brasil.	Lutas do Brasil	**(EF67EF14)** **(EF67EF15)** **(EF67EF16)** **(EF67EF17)**

Experimentar, buscando a fruição e respeitando o patrimônio público, diferentes práticas corporais de aventura urbanas, valorizando a segurança e a própria integridade física, bem como a dos demais, identificando riscos e formulando estratégias para superar os desafios da prática. Além disso: reconhecer e refletir sobre as características (riscos, instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária, etc.) e tipos de práticas corporais de aventura urbanas, conhecendo a origem dessas práticas e identificando os locais disponíveis para a realização das atividades.	Práticas corporais de aventura urbanas. Ex.: Parkour, Skate, Patins, dentre outros.	**(EF67EF18)** **(EF67EF19)** **(EF67EF20)** **(EF67EF21)**

* Habilidades conforme apresentadas no documento da Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017, pp. 231, 233) do Ministério da Educação.

7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

IMPORTANTE:

1. Os conteúdos, ainda que sejam os mesmos para os dois anos do 3º ciclo, devem ser trabalhados de modo tal que valorize a progressão do saber e os desenvolvimentos etário e psicomotor dos alunos.
2. As modalidades esportivas propostas nos conteúdos, necessariamente não precisão serem executados em aulas práticas, face aos equipamento físicos e materiais da escola, no entanto o professor deverá realizar uma abordagem teórica sobre o conteúdo, explorando suas origens, história, regras, etc.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTÉUDOS	HABILIDADES*
Experimentar diferentes brincadeiras e jogos, com ênfase nos jogos eletrônicos, utilizando estratégias para resolver desafios, reconhecendo características, respeitando as diferenças individuais e coletivas, compreendendo e valorizando os distintos sentidos e significados das práticas propostas, reconhecendo a importância e a singularidade das experiências.	Jogos Eletrônicos	**(EF67EF01)** **(EF67EF02)**
Experimentar os elementos comuns de diversos tipos de esportes, com ênfase nos esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios e praticar uma ou mais modalidades esportivas (verificando as possibilidades de recriação), escolhidas pelo coletivo escolar, usando diferentes habilidades e estratégias de superação de problemas. Além disso: propor e produzir, com autonomia, alternativas para experimentar esportes não disponíveis e/ou acessíveis na comunidade.	Esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatório. Ex: Atletismo, Bocha, Basquetebol, Futebol, Futsal, Handebol, Ginástica Artística, Ginástica Rítmica	**(EF67EF03)** **(EF67EF04)** **(EF67EF05)** **(EF67EF06)** **(EF67EF07)**
Experimentar atividades de ginásticas de condicionamento físico, valorizando as experiências sensíveis, percebendo as exigências corporais provocadas por esses exercícios físicos e adaptando diversos tipos de exercícios físicos as condições disponíveis no cotidiano. Além disso: reconhecer que os programas de exercícios físicos devem se adequar as singularidades do sujeito, reconhecendo também as características dos programas de exercícios físicos (planejamento, organização, método, equipamentos, etc.), estabelecendo relações com os seus efeitos.	Ginástica de condicionamento físico	**(EF67EF08)** **(EF67EF09)** **(EF67EF10)**
Experimentar, buscando a fruição, diferentes danças urbanas, analisando os diferentes ritmos, gestos, coreografias e músicas, formulando estratégias que visem à apropriação dos elementos constitutivos (ritmos, espaço, gestos) das danças estudadas, identificando também coletivamente os valores atribuídos as danças em estudo. Além disso: analisar as características estéticas das danças em estudo, identificando seus ritmos, gestos, coreografias e músicas, relacionando-as com seus grupos de origem e compreendendo as transformações históricas desses estilos.	Danças Urbanas	**(EF67EF11)** **(EF67EF12)** **(EF67EF13)**

Experimentar, buscando a fruição, lutas presentes na cultura brasileira, apreciando esses diferentes tipos de lutas, valorizando a segurança e a própria integridade física e a dos outros, enfrentando, com autonomia, situações de injustiça geradas e/ou presentes nesse contexto e produzindo alternativas para sua superação. Além disso: identificar as características (códigos, rituais, elementos técnico-táticos, indumentária, materiais, instalações, instituições, etc.) das lutas em estudo, sendo capaz de propor novas regras, sugerindo outras formas de realização das práticas e propondo alternativas para preservar e valorizar as lutas do Brasil.	Lutas do Brasil	**(EF67EF14)** **(EF67EF15)** **(EF67EF16)** **(EF67EF17)**
Experimentar, buscando a fruição e respeitando o patrimônio público, diferentes práticas corporais de aventura urbanas, valorizando a segurança e a própria integridade física, bem como a dos demais, identificando riscos e formulando estratégias para superar os desafios da prática. Além disso: reconhecer e refletir sobre as características (riscos, instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária, etc.) e tipos de práticas corporais de aventura urbanas, conhecendo a origem dessas práticas e identificando os locais disponíveis para a realização das atividades.	Práticas corporais de aventura urbanas. Ex.: Parkour, Skate, Patins, dentre outros.	**(EF67EF18)** **(EF67EF19)** **(EF67EF20)** **(EF67EF21)**

* Habilidades conforme apresentadas no documento da Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017, pp. 231, 233) do Ministério da Educação.

8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

IMPORTANTE:

1. Os conteúdos, ainda que sejam os mesmos para os dois anos do 4º ciclo, devem ser trabalhados de modo tal que valorize a progressão do saber e os desenvolvimentos etário e psicomotor dos alunos.
2. As modalidades esportivas propostas nos conteúdos, necessariamente não precisão serem executados em aulas práticas, face aos equipamento físicos e materiais da escola, no entanto o professor deverá realizar uma abordagem teórica sobre o conteúdo, explorando suas origens, história, regras, etc.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTÉUDOS	HABILIDADES*
Experimentar os elementos comuns de diversos tipos de esportes, com ênfase nos de rede/parede, campo e taco, invasão e de combate, praticando uma ou mais modalidades esportivas escolhidas pelo coletivo da escola, usando habilidades técnico-táticas básicas e estratégias de superação de problemas, combinações táticas e sistemas de jogo de forma elementar. Além disso: desempenhar diferentes papéis (ex.: árbitro, secretário, técnico, dirigente etc.) do mundo esportivo institucionalizado; compreender criticamente as transformações históricas do esporte e alguns de seus problemas (ex. “doping”, violência, etc.), levantando hipóteses para sua modificação.	Esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate. Ex.: Badminton, Voleibol, Beisebol, Basquetebol, Futebol, Futsal, Esgrima, Judô, dentre outros.	**(EF89EF01)** **(EF89EF02)** **(EF89EF03)** **(EF89EF04)** **(EF89EF05)** **(EF89EF06)**
Experimentar programas de ginástica de condicionamento físico e conscientização corporal, valorizando as experiências sensíveis, percebendo as exigências corporais provocadas por esses exercícios físicos, adaptando diversos tipos de exercícios físicos as condições disponíveis no cotidiano, levando em conta também os limites do próprio corpo, o autoconhecimento em	Ginástica de condicionamento físico e de conscientização corporal.	**(EF89EF07)** **(EF89EF08)** **(EF89EF09)**

relação à consciência corporal, limitações físicas e as possibilidades múltiplas de exploração do movimento.		**(EF89EF10)** **(EF89EF11)**
Experimentar danças de salão, valorizando a diversidade, formulando estratégias que visem à apropriação dos elementos constitutivos (ritmos, espaço, gestos) das danças estudadas, identificando coletivamente os valores atribuídos às danças praticadas. Além disso: analisar as características das danças de salão, identificando seus ritmos, gestos, coreografias e músicas, relacionando-as com seus grupos de origem e compreendendo as transformações históricas desses estilos.	Danças de Salão	**(EF89EF12)** **(EF89EF13)** **(EF89EF14)** **(EF89EF15)**
Experimentar e recriar lutas das diversas culturas do mundo, apreciando os diferentes tipos de lutas, valorizando a segurança e a própria integridade física e a dos outros, enfrentando, com autonomia, situações de injustiça geradas e/ou presentes nesse contexto e produzindo alternativas para sua superação. Além disso: reconhecer as características técnico-táticas das lutas estudadas, sendo capaz de sugerir novas regras e outras formas de realização da prática. Também: analisar as transformações históricas e o processo de "esportivização" de uma ou mais lutas e refletir sobre a forma como as mídias apresentam e influenciam as lutas.	Lutas do Mundo	**(EF89EF16)** **(EF89EF17)** **(EF89EF18)**
Experimentar, respeitando o meio ambiente e patrimônio natural, diferentes práticas corporais de aventura na natureza, valorizando a segurança e a própria integridade física e dos demais, identificando riscos e formulando estratégias para superar os desafios da prática. Além disso: reconhecer e refletir sobre as características (riscos, instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária, etc.) e tipos de práticas corporais de aventura na natureza, conhecendo a origem daquelas e identificando os locais disponíveis na comunidade e entornos para a realização de atividades.	Práticas corporais de aventura na natureza. Ex.: Corrida orientada, Corrida de aventura, tirolesa, rapel, slackline, dentre outros.	**(EF89EF19)** **(EF89EF20)** **(EF89EF21)**

* Habilidades conforme apresentadas no documento da Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017, pp. 235, 237) do Ministério da Educação.

9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

IMPORTANTE:
1. Os conteúdos, ainda que sejam os mesmos para os dois anos do 1º ciclo, devem ser trabalhados de modo tal que valorize a progressão do saber e os desenvolvimentos etário e psicomotor dos alunos.
2. As modalidades esportivas propostas nos conteúdos, necessariamente, não precisam ser executados em aulas práticas, face aos equipamentos físicos e materiais da escola, no entanto o professor deverá realizar uma abordagem teórica sobre o conteúdo, explorando suas origens, história, regras etc.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTÉUDOS	HABILIDADES*
Experimentar os elementos comuns de diversos tipos de esportes, com ênfase nos de rede/parede, campo e taco, invasão e de combate, praticando uma ou mais modalidades esportivas escolhidas pelo coletivo da escola,	Esportes de rede/parede, campo e	**(EF89EF01)** **(EF89EF02)**

usando habilidades técnico-táticas básicas e estratégias de superação de problemas, combinações táticas e sistemas de jogo de forma elementar. Além disso: desempenhar diferentes papéis (ex.: árbitro, secretário, técnico, dirigente etc.) do mundo esportivo institucionalizado; compreender criticamente as transformações históricas do esporte e alguns de seus problemas (ex. “doping”, violência, etc.), levantando hipóteses para sua modificação.	taco, invasão e combate. Ex.: Badminton, Voleibol, Beisebol, Basquetebol, Futebol, Futsal, Esgrima, Judô, dentre outros.	**(EF89EF03)** **(EF89EF04)** **(EF89EF05)** **(EF89EF06)**
Experimentar programas de ginástica de condicionamento físico e conscientização corporal, valorizando as experiências sensíveis, percebendo as exigências corporais provocadas por esses exercícios físicos, adaptando diversos tipos de exercícios físicos as condições disponíveis no cotidiano, levando em conta também os limites do próprio corpo, o autoconhecimento em relação à consciência corporal, limitações físicas e as possibilidades múltiplas de exploração do movimento.	Ginástica de condicionamento físico e de conscientização corporal.	**(EF89EF07)** **(EF89EF08)** **(EF89EF09)** **(EF89EF10)** **(EF89EF11)**
Experimentar danças de salão, valorizando a diversidade, formulando estratégias que visem à apropriação dos elementos constitutivos (ritmos, espaço, gestos) das danças estudadas, identificando coletivamente os valores atribuídos às danças praticadas. Além disso: analisar as características das danças de salão, identificando seus ritmos, gestos, coreografias e músicas, relacionando-as com seus grupos de origem e compreendendo as transformações históricas desses estilos.	Danças de Salão	**(EF89EF12)** **(EF89EF13)** **(EF89EF14)** **(EF89EF15)**
Experimentar e recriar lutas das diversas culturas do mundo, apreciando os diferentes tipos de lutas, valorizando a segurança e a própria integridade física e a dos outros, enfrentando, com autonomia, situações de injustiça geradas e/ou presentes nesse contexto e produzindo alternativas para sua superação. Além disso: reconhecer as características técnico-táticas das lutas estudadas, sendo capaz de sugerir novas regras e outras formas de realização da prática. Também: analisar as transformações históricas e o processo de “esportivização” de uma ou mais lutas e refletir sobre a forma como as mídias apresentam e influenciam as lutas.	Lutas do Mundo	**(EF89EF16)** **(EF89EF17)** **(EF89EF18)**
Experimentar, respeitando o meio ambiente e patrimônio natural, diferentes práticas corporais de aventura na natureza, valorizando a segurança e a própria integridade física e dos demais, identificando riscos e formulando estratégias para superar os desafios da prática. Além disso: reconhecer e refletir sobre as características (riscos, instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária, etc.) e tipos de práticas corporais de aventura na natureza, conhecendo a origem daquelas e identificando os locais disponíveis na comunidade e entornos para a realização de atividades.	Práticas corporais de aventura na natureza. Ex.: Corrida orientada, Corrida de aventura, tirolesa, rapel, slackline, dentre outros.	**(EF89EF19)** **(EF89EF20)** **(EF89EF21)**

* Habilidades conforme apresentadas no documento da Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017, pp. 235, 237) do Ministério da Educação.

ANEXO: HABILIDADES PARA O ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA CONFORME O DOCUMENTO FINAL DA BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM (BNCC, 2017, pp. 225-237).

HABILIDADES PARA O 1º CICLO (1ºs e 2ºs Anos do Ensino Fundamental):

(EF12EF01) Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas.

(EF12EF02) Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem.

(EF12EF03) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios de brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, com base no reconhecimento das características dessas práticas.

(EF12EF04) Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços, de brincadeiras e jogos e demais práticas corporais tematizadas na escola, produzindo textos (orais, escritos, audiovisuais) para divulgá-las na escola e na comunidade.

(EF12EF05) Experimentar e fruir, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo, a prática de esportes de marca e de precisão, identificando os elementos comuns a esses esportes.

(EF12EF06) Discutir a importância da observação das normas e das regras dos esportes de marca e de precisão para assegurar a integridade própria e as dos demais participantes.

(EF12EF07) Experimentar, fruir e identificar diferentes elementos básicos da ginástica (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais) e da ginástica geral, de forma individual e em pequenos grupos, adotando procedimentos de segurança.

(EF12EF08) Planejar e utilizar estratégias para a execução de diferentes elementos básicos da ginástica e da ginástica geral.

(EF12EF09) Participar da ginástica geral, identificando as potencialidades e os limites do corpo, e respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal.

(EF12EF10) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as características dos elementos básicos da ginástica e da ginástica geral, identificando a presença desses elementos em distintas práticas corporais.

(EF12EF11) Experimentar e fruir diferentes danças do contexto comunitário e regional (rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas), e recriá-las, respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal.

(EF12EF12) Identificar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças do contexto comunitário e regional, valorizando e respeitando as manifestações de diferentes culturas.

HABILIDADES PARA O 2º CICLO (3ºs, 4ºs e 5ºs Anos do Ensino Fundamental):

(EF35EF01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural.

(EF35EF02) Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana.

(EF35EF03) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas.

(EF35EF04) Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis.

(EF35EF05) Experimentar e fruir diversos tipos de esportes de campo e taco, rede/parede e invasão, identificando seus elementos comuns e criando estratégias individuais e coletivas básicas para sua execução, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo.

(EF35EF06) Diferenciar os conceitos de jogo e esporte, identificando as características que os constituem na contemporaneidade e suas manifestações (profissional e comunitária/lazer).

(EF35EF07) Experimentar e fruir, de forma coletiva, combinações de diferentes elementos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais), propondo coreografias com diferentes temas do cotidiano.

(EF35EF08) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios na execução de elementos básicos de apresentações coletivas de ginástica geral, reconhecendo as potencialidades e os limites do corpo e adotando procedimentos de segurança.

(EF35EF09) Experimentar, recriar e fruir danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem.

(EF35EF10) Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana.

(EF35EF11) Formular e utilizar estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças populares do Brasil e do mundo, e das danças de matriz indígena e africana.

(EF35EF12) Identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças e demais práticas corporais e discutir alternativas para superá-las.

(EF35EF13) Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana.

(EF35EF14) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana experimentadas, respeitando o colega como oponente e as normas de segurança.

(EF35EF15) Identificar as características das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana, reconhecendo as diferenças entre lutas e brigas e entre lutas e as demais práticas corporais.

HABILIDADES PARA O 3º CICLO (6ºs e 7ºs Anos do Ensino Fundamental):

(EF67EF01) Experimentar e fruir, na escola e fora dela, jogos eletrônicos diversos, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais e etários.

(EF67EF02) Identificar as transformações nas características dos jogos eletrônicos em função dos avanços das tecnologias e nas respectivas exigências corporais colocadas por esses diferentes tipos de jogos.

(EF67EF03) Experimentar e fruir esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.

(EF67EF04) Praticar um ou mais esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas e respeitando regras.

(EF67EF05) Planejar e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica.

(EF67EF06) Analisar as transformações na organização e na prática dos esportes em suas diferentes manifestações (profissional e comunitário/lazer).

(EF67EF07) Propor e produzir alternativas para experimentação dos esportes não disponíveis e/ou acessíveis na comunidade e das demais práticas corporais tematizadas na escola.

(EF67EF08) Experimentar e fruir exercícios físicos que solicitem diferentes capacidades físicas, identificando seus tipos (força, velocidade, resistência, flexibilidade) e as sensações corporais provocadas pela sua prática.

(EF67EF09) Construir, coletivamente, procedimentos e normas de convívio que viabilizem a participação de todos na prática de exercícios físicos, com o objetivo de promover a saúde.

(EF67EF10) Diferenciar exercício físico de atividade física e propor alternativas para a prática de exercícios físicos dentro e fora do ambiente escolar.

(EF67EF11) Experimentar, fruir e recriar danças urbanas, identificando seus elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos).

(EF67EF12) Planejar e utilizar estratégias para aprender elementos constitutivos das danças urbanas.

(EF67EF13) Diferenciar as danças urbanas das demais manifestações da dança, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais.

(EF67EF14) Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas do Brasil, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais.

(EF67EF15) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do Brasil, respeitando o colega como oponente.

(EF67EF16) Identificar as características (códigos, rituais, elementos técnico-táticos, indumentária, materiais, instalações, instituições) das lutas do Brasil.

(EF67EF17) Problematizar preconceitos e estereótipos relacionados ao universo das lutas e demais práticas corporais, propondo alternativas para superá-los, com base na solidariedade, na justiça, na equidade e no respeito.

(EF67EF18) Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura urbanas, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais.

(EF67EF19) Identificar os riscos durante a realização de práticas corporais de aventura urbanas e planejar estratégias para sua superação.

(EF67EF20) Executar práticas corporais de aventura urbanas, respeitando o patrimônio público e utilizando alternativas para a prática segura em diversos espaços.

(EF67EF21) Identificar a origem das práticas corporais de aventura e as possibilidades de recriá-las, reconhecendo as características (instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária, organização) e seus tipos de práticas.

HABILIDADES PARA O 4º CICLO (8ºs e 9ºs Anos do Ensino Fundamental):

(EF89EF01) Experimentar diferentes papéis (jogador, árbitro e técnico) e fruir os esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.

(EF89EF02) Praticar um ou mais esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas.

(EF89EF03) Formular e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de campo e taco, rede/parede, invasão e combate como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica.

(EF89EF04) Identificar os elementos técnicos ou técnico-táticos individuais, combinações táticas, sistemas de jogo e regras das modalidades esportivas praticadas, bem como diferenciar as modalidades esportivas com base nos critérios da lógica interna das categorias de esporte: rede/parede, campo e taco, invasão e combate.

(EF89EF05) Identificar as transformações históricas do fenômeno esportivo e discutir alguns de seus problemas (*doping*, corrupção, violência etc.) e a forma como as mídias os apresentam.

(EF89EF06) Verificar locais disponíveis na comunidade para a prática de esportes e das demais práticas corporais tematizadas na escola, propondo e produzindo alternativas para utilizá-los no tempo livre.

(EF89EF07) Experimentar e fruir um ou mais programas de exercícios físicos, identificando as exigências corporais desses diferentes programas e reconhecendo a importância de uma prática individualizada, adequada às características e necessidades de cada sujeito.

(EF89EF08) Discutir as transformações históricas dos padrões de desempenho, saúde e beleza, considerando a forma como são apresentados nos diferentes meios (científico, midiático, etc.).

(EF89EF09) Problematizar a prática excessiva de exercícios físicos e o uso de medicamentos para a ampliação do rendimento ou potencialização das transformações corporais.

(EF89EF10) Experimentar e fruir um ou mais tipos de ginástica de conscientização corporal, identificando as exigências corporais dos mesmos.

(EF89EF11) Identificar as diferenças e semelhanças entre a ginástica de conscientização corporal e as de condicionamento físico e discutir como a prática de cada uma dessas manifestações pode contribuir para a melhoria das condições de vida, saúde, bem-estar e cuidado consigo mesmo.

(EF89EF12) Experimentar, fruir e recriar danças de salão, valorizando a diversidade cultural e respeitando a tradição dessas culturas.

(EF89EF13) Planejar e utilizar estratégias para se apropriar dos elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças de salão.

(EF89EF14) Discutir estereótipos e preconceitos relativos às danças de salão e demais práticas corporais e propor alternativas para sua superação.

(EF89EF15) Analisar as características (ritmos, gestos, coreografias e músicas) das danças de salão, bem como suas transformações históricas e os grupos de origem.

(EF89EF16) Experimentar e fruir a execução dos movimentos pertencentes às lutas do mundo, adotando procedimentos de segurança e respeitando o oponente.

(EF89EF17) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas experimentadas, reconhecendo as suas características técnico-táticas.

(EF89EF18) Discutir as transformações históricas, o processo de esportivização e a midiatização de uma ou mais lutas, valorizando e respeitando as culturas de origem.

(EF89EF19) Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura na natureza, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais, respeitando o patrimônio natural e minimizando os impactos de degradação ambiental.

(EF89EF20) Identificar riscos, formular estratégias e observar normas de segurança para superar os desafios na realização de práticas corporais de aventura na natureza.

(EF89EF21) Identificar as características (equipamentos de segurança, instrumentos, indumentária, organização) das práticas corporais de aventura na natureza, bem como suas transformações históricas.

5.4 Língua Inglesa

5.4.1 Introdução

Olá, colega professor! Tem sido muito interessante construir nosso currículo de Língua Inglesa de forma colaborativa. Que tal começarmos pensando um pouco acerca de como a Língua Inglesa era vista e trabalhada em sala de aula e como isso acontece agora?

De acordo com Graddol (2006), após o *Old English,* o *Middle English* e o *Modern English,* passamos a experienciar o quarto período da Língua Inglesa: **o inglês como língua global (ILG)**. Tal fato gera algumas implicações políticas, econômicas, culturais e linguísticas que vão desde o âmbito mundial e refletem também nos aspectos educacionais e na forma em que a Língua Inglesa é abordada nas salas de aulas brasileiras.

O processo de democratização da Língua Inglesa foi acentuado a partir do uso da internet e da dinâmica promovida a partir da globalização. Mydans (2007, p. 01) explicita que "Ter uma língua global tem auxiliado a globalização e a globalização tem consolidado a língua global. Esse processo começou com o domínio dos dois impérios de fala inglesa (...) e continua até hoje com o novo império virtual da internet".

Partindo desses pressupostos, salientamos a importância de se pautar os processos de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa em uma perspectiva dinâmica e inovadora. As necessidades exponenciadas à partir da dinâmica do século XXI emergenciam à recusa a processos de ensino e aprendizagem puramente gramaticais e estáticos.

É importante que os professores preocupem-se em efetivar sua prática didático-pedagógica compreendendo **a Língua Inglesa e seu uso enquanto práticas sociais, culturais e até mesmo políticas.** Essa realidade predispõe que o ensino e aprendizagem da língua não podem ser baseados nem pautados em concepções estruturalistas, apenas, de forma descontextualizada, mas sim no uso da língua. Tal fato não significa dizer que os tópicos gramaticais da língua não são importantes, mas sim que não devem ser trabalhados de forma isolada, baseada na repetição e sem relação com o uso real e social.

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular), ao falar sobre a Língua Inglesa expõe que “o tratamento dado ao componente prioriza o foco da **função social e política do inglês** e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu *status* de **língua franca”** (2017, p. 239).

Buscamos **aprender inglês através do uso e para o uso**. Salientamos que, até então, o ensino das línguas, que são dinâmicas e vivas, tem se mostrado como um dos pontos fracos da educação básica brasileira. Portanto, faz-se necessária a superação da dicotomia entre teoria e prática na busca pela melhora e desenvolvimento da qualidade de ensino. Torna-se, assim, indispensável a efetivação de políticas de formação inicial e continuada bem como o estabelecimento de metas a serem atingidas em termos de conhecimento e proficiência da língua inglesa, tanto para professores quanto para estudantes.

PARA REFLETIR...

Kumaravadivelu (2012, p. 28) contribui que “Uma língua é melhor aprendida quando o foco não está na língua, quando a atenção dos aprendizes está focada em compreender, dizer e fazer algo com a língua, mesmo se eles não estão explicitamente preocupados com as propriedades formais”.

Os estudantes devem estar no centro do processo de ensino e aprendizagem, desde a elaboração dos documentos normativos até o que lhes foi proposto no “chão da escola”. Esta análise deve ser feita levando-se em consideração seus saberes e suas necessidades, mantendo-se um equilíbrio entre o que eles gostariam e o que eles precisam aprender, propiciando assim uma aprendizagem significativa e enriquecedora. Assim, torna-se essencial que sejam apresentadas oportunidades para desenvolver competências e habilidades a partir de uma perspectiva de educação linguística consciente, crítica e reflexiva e significativa.

Com vistas à efetivação dessas abordagens é necessário que os professores lancem mãos de metodologias ativas que envolvam os alunos de maneira potencial e que os coloquem em situação de pró-atividade diante do processo de ensino e aprendizagem em que estão inseridos. Ensinar e aprender Inglês deixa de ser ouvir e repetir, mas passa a ser, aprender, refletir e produzir.

É necessário que os professores percebam que para que o aluno aprenda de forma significativa é essencial que suas práticas estejam pautadas “no ensino” mas também na contínua reflexão acerca “do que ensinar?”. Compreendendo que os conteúdos são os mesmo, mas é urgente a redimensão quanto à abordagem desses conteúdos.

Não podemos fugir de tudo que envolve o aprendizado de uma língua, inclusive a gramática, pois todos esses tópicos são essenciais para uma aprendizagem global.

Porém, precisamos dar as categorias gramaticais uma nova dimensão. O aluno precisa ser levado a pensar e produzir além de atividades de repetir, decorar frases ou preencher listas/lacunas, sendo capaz de contextualizar e de utilizar de maneira real. Os conteúdos deixam de vir em primeiro plano e agora se configuram enquanto meios para que o aluno adquira e aperfeiçoe as habilidades, colocando **o uso** em evidência e não apenas o "conteúdo pelo conteúdo".

Além disso, o texto da BNCC (BRASIL, 2017) demonstra a necessidade de se pautar o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa em uma perspectiva de diversidade de conhecimento de si e do outro, tal como da(s) cultura(s) de si e dos outros.

FALANDO SOBRE DIVERSIDADE...

Schimtz (2016) pontua acerca do perigo de se efetivar um processo de ensino e aprendizagem que promova atitudes discriminatórias em relação às diversidades do inglês. Deste modo, é importante considerar a descolonização do conhecimento, aprendendo e refletindo sobre as culturas alvo (nativas da língua), mas valorizando e identificando-se com a sua própria cultura, tal como com as demais, fugindo ao hábito da imitação e da suposta superioridade de uma cultura em detrimento das outras, que Anjos (2013) conceitua como atitudes de supervalorização de uma língua ou cultura.

É preciso, assim, que os professores trabalhem à luz da perspectiva dos usos diversos da língua e não a partir da crença que há um inglês perfeito, com pronúncia extremamente correta e que, assim, torna incorreto e desaprovado o que Barcelos (2016) chama de "*Brazilian English",* gerando, inclusive, uma sensação de impotência, frustação e inferioridade.

Nesse contexto, os processos de ensino e aprendizagem que tratam a Língua Inglesa enquanto Língua Global ou Língua Franca, indo além da perspectiva da Língua Estrangeira, horizontaliza as possibilidades de aprendizagem e experiências e se afastam das abordagens hegemônicas.

É necessário que as atividades a serem desenvolvidas nas aulas de Língua Inglesa efetivem uma abordagem de cunho transformador, tornando os alunos aptos a usarem a língua em cenários diversos, de uso real, indo além de estruturas puramente gramaticais. A formação integral do ser humano implica em que haja entendimento sobre os acontecimentos que nos circundam e exige o nosso

posicionamento crítico e atitudinal diante deles. Desta forma, os professores devem fomentar a curiosidade dos estudantes para que assim eles possam, diante de uma imposição normativa e regulatória, entender o que e por quais razões estão estudando o inglês e quais são as funções sociais e políticas atreladas ao aprendizado deste componente.

VAMOS PENSAR UM POUCO...

Para Rajagopalan (2011, p. 65) "A Língua Inglesa hoje é uma língua proteiforme[1]. O que "rola" no mundo afora hoje é algo que costumo chamar de "*World English",* onde falares e sotaques diferentes (que muitos chamam de "*world englishes",* no plural), convivem e por vezes, se digladiam entre si. Essa língua não tem pátria, nem está delimitada a uma região geográfica. É esse fenômeno linguístico que devemos nos esforçar para ensinar e aprender, porque é dele que os aprendizes de hoje vão precisar no futuro bem próximo.

Por ser, nos dias contemporâneos, indispensável à formação do cidadão em um mundo onde as fronteiras estão a um clique de computador ou a um toque nos *smartphones*, os princípios fundamentais do ensino e aprendizagem deste componente devem envolver também o uso das ferramentas digitais, instigando questionamentos e reflexões sobre quais são ou serão suas responsabilidades éticas, sociais e políticas quando de posse desses conhecimentos, propiciando-lhe um aprendizado crítico e significativo.

Partindo do pressuposto de que lidamos com alunos de uma geração em que as ferramentas digitais são utilizadas não apenas enquanto meras ferramentas, mas redimensionam a maneira em que vivem, interagem, resolvem problemas e, até mesmo, aprendem, consideramos que não podemos insistir no mesmo jeito de ensinar. Currículos, escolas e processos de ensino e aprendizagem precisam ser reinventados e adaptados a essa nova demanda.

Nesse contexto, a BNCC se desenha a partir de considerações que estão alinhadas com os princípios aqui expostos. O componente curricular Língua Inglesa para o Ensino Fundamental – Anos Finais, está organizado por **eixos, unidades temáticas, objetos de conhecimento** e habilidades. Os eixos estruturantes são cinco: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e conhecimentos interculturais.

A sistematização do currículo estadual paraibano foi organizada envolvendo os **objetivos de aprendizagem, conteúdos** e **habilidades,** com vistas a facilitar a compreensão e colaborar com o bom desenvolvimento do trabalho. Além disso, abordaremos também aspectos metodológicos e de avaliação.

As orientações e aspectos abordados até aqui são importantes para que os professores compreendam quais são os direitos dos nossos alunos e quais são os

possíveis caminhos que os ajudarão a efetivarem um processo de ensino e aprendizagem significativo.

DIREITOS DE APRENDIZAGEM

- Vivenciar a aprendizagem da Língua Inglesa enquanto prática social e dinâmica através da abordagem de conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos.
- Participar de práticas de linguagem diversificadas ampliando as capacidades expressivas em diversos tipos de manifestações de uso real da Língua Inglesa.
- Conhecer diferentes manifestações culturais e desenvolver atitude de respeito diante delas.
- Comunicar-se, produzir e ler textos em Língua Inglesa inferindo significados, analisando e refletindo criticamente sobre diferentes elementos de composição textual.
- Experienciar contextos culturais diversos, envolvendo a Língua Inglesa, participando com autonomia e protagonismo também na vida social e horizontalizando os modos de se expressar e participar no mundo.
- Compreender e utilizar as tecnologias digitais de forma crítica, significativa e responsável vislumbrando novas linguagens e novos modos de interação nas práticas de multiletramentos na Língua Inglesa que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens: verbal, visual, corporal, audiovisual, digital, etc.
- Participar de situações que propiciem o estímulo a curiosidade sobre o outro, conhecendo e refletindo sobre o conjunto de patrimônios culturais produzidos e difundidos em Língua Inglesa.
- Contribuir e socializar em contextos de problematização e ampliação de perspectivas rompendo com o viés eurocêntrico e abordando o Inglês enquanto língua franca.
- Perceber-se cidadão em um mundo plurilíngue e inter/trans cultural, compreendendo as relações existentes entre língua(s), cultura(s) e identidade(s).

- Ampliar as vivências em situações de comunicação na Língua Inglesa estimulando a criatividade, curiosidade e promovendo um aprendizado de Língua Inglesa lúdico, prazeroso, estético e crítico.
- Inserir-se em práticas que enfoquem o caráter formativo da aprendizagem de Inglês, redefinindo as relações pré-estabelecidas entre língua, território e cultura.
- Participar ativamente de situações de aprendizagem e atividades diversificadas do componente curricular que envolvam metodologias ativas e que os ponham no centro do processo de ensino e aprendizagem.
- Fazer uso da Língua Inglesa para falar de si próprio, de familiares ou de sua comunidade.

O APRENDIZADO DA LÍNGUA INGLESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Esse texto é direcionado não apenas a você professor, mas também aos gestores e responsáveis pelas redes municipais e estaduais.

Enquanto ponto de partida é importante explicitar que esse não é um texto que tem caráter de obrigatoriedade, mas sim de conscientização acerca da importância do ensino e aprendizagem de Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sabemos que a BNCC traz como obrigatoriedade o ensino e aprendizagem de Inglês apenas nos anos finais, ou seja, a partir do nono ano, porém, sabemos também que as redes privadas e, até mesmo, alguns casos isolados nas redes municipais e estaduais de outros estados do país já oferecem o ensino de Inglês nos anos iniciais.

Pensando na realidade da Paraíba, grande parte das escolas privadas já se adequa a essa realidade. Esse fato causa uma problemática: um número considerável de alunos que termina os anos iniciais em escolas privadas e são inseridos nos anos finais em escolas públicas, deste modo, em uma turma de sexto ano nos deparamos com alunos que não têm nenhuma noção da Língua Inglesa e com outros que já tem toda a base proveniente da realidade vivida na rede privada.

A partir da percepção de que a BNCC e, essencialmente, o Currículo Estadual do Estado da Paraíba é pautado nos pressupostos dos DIREITOS DE APRENDIZAGEM, trazendo a tona um aluno que é SUJEITO DE DIREITOS, compreendemos que é também um direito desse aluno ter acesso ao ensino e aprendizagem de Língua Inglesa desde os anos iniciais. Sabemos que há muitos aspectos a serem vistos a partir dessa necessidade e, deste modo, é essencial que as redes se organizem, dentro de suas possibilidades, garantindo desde a formação de professores até mesmo a efetiva implantação com recursos humanos, didáticos, pedagógicos e até mesmo tecnológicos que colaborem com a instauração dessa realidade.

Aprender outra língua é e sempre será uma aventura. Mesmo em tempos remotos, com metodologias e ferramentas restritas, civilizações debruçavam-se sobre livros para contemplar e aprender novos mecanismos de linguagem. Inusitados morfemas, fonemas, palavras, agrupamento de sons e palavras, códigos de conduta,

diferentes culturas, lugares, climas e pessoas nos envolvem e nos convidam a participar desse mundo novo cheio de descobertas e surpresas, questionamentos e comparações. De certa forma, podemos afirmar que aprender outra língua é, além de uma necessidade para tempos contemporâneos, um fenômeno que, assim como os livros, tem o poder de nos teletransportar para outras civilizações e para outras esferas da nossa própria sociedade. Desta forma, buscamos agora responder sobre quando é o momento certo para ultrapassar os limites e fronteiras da língua nativa.

Não podemos afirmar que 12 anos seja uma idade limite para aprender. Aprender novas estruturas e vocabulário está ao alcance de todos, independente da idade. Porém, é na infância quando estamos mais abertos e menos engessados para os desafios positivos que possam nos ser oferecidos. Crianças são criativas, espontâneas, curiosas, ativas, espertas, corajosas, desbravadoras, entre muitos outros bons adjetivos que poderíamos usar para descrevê-las. Embora suas travessuras e peripécias muitas vezes nos tirem o fôlego, nos arranquem da trajetória imaginada e nos enlouqueçam, é impensável e insustentável imaginar um mundo melhor sem elas e para elas.

O aprendizado de uma língua, seja esta materna ou não, requer justamente a disposição e atitudes que uma criança naturalmente já possui, ou seja, disposição e atitudes positivas diante das novas circunstâncias e possibilidades. À vista disso, acreditamos ser a infância uma grande oportunidade para apresentar-lhes outras construções linguísticas, outras civilizações e, principalmente, outras perspectivas.

Para além dessas afirmações, a ciência nos conta que as crianças têm mais neurônios ativamente criando novas conexões do que adultos, e, por esta razão, podem fazer coisas como aprender a jogar diferentes modalidades esportivas, memorizar as tabelas de multiplicação, aprender a jogar vídeogames ou consertar um computador muito mais facilmente do que adultos. Portanto, é melhor expô-las a várias coisas diferentes - repetidamente, idealmente - para permitir que essas conexões sejam formadas, em vez de tentar recuperar o atraso mais tarde.

É inquestionável a crescente e constante busca pelo ensino e aprendizagem da língua inglesa ainda na infância. Seja esta procura pelos motivos pedagógicos ou não, um significativo número de famílias está em constante investigação sobre quando e onde procurar o curso certo para os seus filhos. Com base em Gimenez (2013) e Graddol (2006) a importância de ensinar e aprender a língua inglesa na infância,

atualmente, é inegável e dialeticamente relacionada aos processos de globalização que têm nesta língua sua força de propagação e vice-versa.

É relevante destacar também que igualmente crescentes são as indagações sobre as razões pelas quais o ensino de língua inglesa não se faz presente nos documentos oficiais e normativos que regem os anos iniciais do Ensino Fundamental. Afinal de contas, essas preocupações merecem a nossa atenção? É correto afirmar que quanto mais cedo a criança aprender outra língua melhor para ela será ou esta é apenas uma afirmação feita exclusivamente para adequar-se ao discurso das verdades mercadológicas ou socioeconômicas? Devemos lutar para que nossas crianças tenham o direito de aprender a língua inglesa?

Acreditamos que a Educação é um direito de todos e aprender outras línguas ou sobre elas, seus povos, países e sua cultura perpassa por este direito. Em um cenário mais recente a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 e a LDB de 1971, desconsideram a importância de uma língua estrangeira ao retirar a obrigatoriedade desta do currículo, deixando-a apenas como "recomendação". "A não obrigatoriedade do ensino de LE trouxe como consequência a ausência de uma política nacional de ensino de línguas estrangeiras para todo o país..." (PAIVA, 2003, p.04). A LDB de 1971 voltou-se para a habilitação profissional, causando assim, uma expressiva redução na carga horária de língua estrangeira.

Em 1976, o ensino de línguas volta a ter prestígio com a obrigatoriedade deste apenas para o que naquele tempo chamava-se de 2° grau e, com o mesmo espírito do parecer de 1961 e de 1971, a recomendação para o 1° grau (PARANÁ, 2008; PAIVA, 2003).

Com a LDB de 1996, o ensino de uma língua estrangeira moderna torna-se obrigatório para o que atualmente denominamos de Ensino Fundamental e Ensino Médio e promove a hegemonia da língua inglesa na grade curricular de língua estrangeira.

Conforme podemos constatar, apesar de tanto tempo após a introdução do ensino da de Língua Estrangeira e, em especial, da língua inglesa em nosso território, ainda sustentamos um regime excludente, no qual apenas as escolas privadas conseguiram introduzir da língua inglesa em seus currículos, enquanto nós estamos restringindo esse acesso às classes menos favorecidas.

É importante salientar ainda que são consideráveis os benefícios do aprendizado de outra língua ainda na infância. Através de condições pedagógicas favoráveis e adequadas às singularidades dessa etapa da vida, textos e contextos dos quais as crianças participem e neles se encontrem podem contribuir com desenvolvimento afetivo, cognitivo, físico, social e emocional das mesmas, com desenvolvimento de capacidades metalinguísticas na língua alvo e na língua materna e com o tão necessário desenvolvimento do respeito à diversidade, visto que, saber sobre outra linguagem, outros hábitos alimentares, vestimentas, costumes, cultura, história e festividades engrandece e nos dá uma ampla dimensão do mundo que nos cerca, além de expandir as possibilidades de construção de um mundo mais justo e tolerante.

É importante aqui evidenciarmos que o Ensino de Línguas não é um entretenimento, um passatempo ou uma brincadeira e, portanto, uma abordagem equivocada poderá ter consequências que vão desde o desinteresse por seu aprendizado até desventuras que muito provavelmente em nada beneficiarão aos envolvidos no processo. Igualmente importante é afirmar que a idade como critério de aprendizagem é irrelevante. É claro que queremos o melhor para as nossas crianças, mas tem que ser pelos motivos certos e com a ajuda de ferramentas adequadas. Estimular uma criança a aprender outra língua pensando em um futuro profissional promissor ou por questões relacionadas ao prestígio social é uma demanda do mundo adulto e não de quem está no início da vida e precisa de uma infância saudável e adequada ao seu bom desenvolvimento.

A formação dos professores é fator determinante de aprendizagem. Professores com formação linguística e pedagógica são os mais preciosos recursos humanos para qualquer instituição que ouse alçar voos mais altos com relação ao ensino de outra língua. Através destes, do trabalho colaborativo, do planejamento de recursos e de abordagens adequadas ao que se pretende, a aproximação e uso da língua alvo torna-se apenas uma consequência de ações que foram arquitetadas para dar certo.

1º ANO

COMPREENSÃO AUDITIVA, ORALIDADE E CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	**CONTEÚDOS**
• Cumprimentar, apresentar a si mesmo e despedir-se em situações de interação oral; • Perguntar o nome de alguém; • Reconhecer linguagem de sala de aula; • Dizer sua idade; • Dizer a idade de seus amigos de sala de aula; • Perguntar a idade de seus amigos de sala de aula; • Entender e usar números de 1-10 e quantificar pessoas e objetos que ele possa identificar; • Perguntar e responder sobre pequenas quantidades; • Nomear alguns objetos escolares; • Perguntar sobre objetos escolares; • Nomear algumas cores; • Perguntar sobre as cores; • Compreender orações simples; • Responder questionamentos simples; • Compreender e seguir instruções claras e simples; • Compreender descrições simples de objetos do dia a dia; • Compreender conversas curtas e simples; • Envolver-se e participar de atividades rotineiramente estabelecidas que, por sua vez, sejam divertidas, interativas animadas e possam propiciar exposição gradual e contínua ao aprendizado e descobertas desejadas.	• Hello • Hi • My name's ... • What's your name? • Bye • Bye-bye • Good-bye • Imperative Form • I'm **six**. • He´s **seven**. • She's **seven**. • How old are you? • Numbers • **How many** pencils? • School Objects • What is it? It's **a pencil**. • Colors • What color is it? It's **blue**. • Canções e coreografias curtas, repetitivas e fáceis de lembrar.

LEITURA E ESCRITA	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	**CONTEÚDOS**
• Observar palavras e ilustrações para interpretar sentidos; • Relacionar figuras ou imagens com o vocabulário aprendido em sala; • Participar de rodas de leitura e contação de histórias que contribuam para o desenvolvimento cognitivo, intelectual, afetivo e social das crianças. • Circular, colorir ou marcar palavras, números ou ilustrações que possuam textos e/ou contextos familiares. • Participar de rodas de leitura e contação de histórias que contribuam para o desenvolvimento cognitivo, intelectual, afetivo e social das crianças.	• Bilhete, Cantigas, Cartazes, Listas, Instruções de Jogos, História em Quadrinhos, Poemas, Placas, Símbolos, Trava-língua, entre outros. • Figuras, fotografias, ilustrações e imagens, sequenciadas ou não, livros didáticos, paradidáticos e ou quaisquer outros recursos disponíveis que possam ajudar as crianças a fazer a relação entre o que ela está vendo, está escrito e/ou está sendo dito.

DIMENSÃO INTERCULTURAL	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	**CONTEÚDOS**
• Descobrir que existem pessoas que usam uma língua diferente da sua, sua família, seus amigos e sua comunidade escolar; • Relacionar-se com um novo idioma de forma positiva, lúdica, fácil e divertida; • Descobrir que pode usar esse novo aprendizado linguístico para relacionar-se com outras pessoas.	• Vídeos ou apresentações curtas que mostrem pessoas falando em inglês. • Uso de jogos, músicas, coreografias, histórias e brincadeiras e recursos que criam situações reais e concretas, dentro do universo infantil, para que o aprendizado natural aconteça.

2º ANO

COMPREENSÃO AUDITIVA, ORALIDADE E CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	**CONTEÚDOS**
• Reconhecer e utilizar cumprimentos para falar comunicar-se com seus professores e colegas de turma; • Reconhecer linguagem de sala de aula; • Aprender as letras do alfabeto em inglês; • Soletrar nomes em geral; • Aprender novos números para estabelecer quantidades superiores a 10; • Localizar-se no tempo com relação aos dias da semana; • Perguntar e responder sobre os dias da semana; • Conhecer as estações do ano e apropriar-se do novo vocabulário para relatar e responder sobre quais são as estações de acordo com as imagens que lhe forem apresentadas; • Aprender os nomes de alguns animais; • Perguntar e responder sobre alguns animais; • Perguntar e responder sobre o que está próximo ou distante dele/dela utilizando o vocabulário referente aos animais; • Lugares que fazem parte de um município ou bairro; • Usar preposições de lugar para localizar a si próprio, seus amigos e familiares; • Usar preposições de lugar para localizar pessoas, animais e objetos; • Reconhecer a diferença entre o singular e o plural de alguns substantivos; • Dizer o que existe em sua cidade; • Dizer o que não existe em sua cidade; • Conhecer e utilizar vocabulário referente às partes de uma moradia; • Usar a estrutura **I can see (a)...** com o objetivo de descrever figuras ou imagens; • Usar a estrutura interrogativa **What can you see?** • Envolver-se e participar de atividades rotineiramente estabelecidas que, por sua vez, sejam divertidas, interativas animadas e possam propiciar exposição gradual e contínua ao aprendizado e descobertas desejadas.	• Good morning! • Good afternoon! • Imperative Form • The Alphabet; A-M-A-N-D-A P-E-N-C-I-L P-U-R-P-L-E • Numbers from 11 to 20 • Days of the Week • Today is Sunday. • What day is today? • Seasons of the Year • It's a cat. • It's a dog. • It's a zebra. What animal is it? What animal is this? What animal is that? • Places in the Neighborhood • I'm **(at)** home. I'm **at** school. She's **at** the zoo. He's **at** the movies. She's **at** work. • It's **behind** the box. • It's **between** the boxes. • It's **in front of** the box. • It's **in** the box. • It's **on** the box. • It's **under** the boxes. • Singular and Plural Nouns • There is a school in my neighborhood. There isn't a bakery in my neighborhood. There are schools in my neighborhood. There aren't stores in my neighborhood. • I can see a dog. I can see an elephant. I can see a church. I can see a box. I can see boxes. • What can you see?

	• Canções e coreografias curtas, repetitivas e fáceis de lembrar.

LEITURA E ESCRITA	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	**CONTEÚDOS**
• Ler e compreender orações simples, inclusive perguntas; • Ler e soletrar palavras muito simples; • Acompanhar histórias muito curtas e que possuam uma linguagem simples e clara; • Ler orações ou pequenos textos e reconhecer palavras; • Participar de rodas de leitura e contação de histórias que contribuam para o desenvolvimento cognitivo, intelectual, afetivo e social das crianças. • Ler orações e dizer se elas são verdadeiras ou falsas; • Ler sentenças sobre uma imagem e escrever 'Yes', ou 'No'; • Usar letras embaralhadas para soletrar a palavra para uma imagem; • Ler um texto com imagens e escolher palavras que estão faltando para completá-lo; • Ler uma história ilustrada e responder questões com uma palavra; • Escrever as letras do alfabeto inglês; • Escrever nomes usando o alfabeto inglês; • Copiar palavras, grupos de palavras ou orações curtas; • Participar de rodas de leitura e contação de histórias que contribuam para o desenvolvimento cognitivo, intelectual, afetivo e social das crianças.	• Cartas, Contos de Fada, Convites, E-mails, Fábulas, Histórias Ilustradas, entre outros. • Figuras, fotografias, ilustrações e imagens, sequenciadas ou não, livros didáticos, paradidáticos e ou quaisquer outros recursos disponíveis que possam ajudar as crianças a fazer a relação entre o que ela está vendo, está escrito e está sendo dito.

DIMENSÃO INTERCULTURAL	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	**CONTEÚDOS**
• Aprender sobre os códigos de conduta para uma convivência harmoniosa com pessoas de outros lugares; • Perceber as diferenças entre as diferentes estações do ano e como elas se manifestam em outros países.	• Vídeos ou apresentações curtas sobre códigos de conduta; • Vídeos ou apresentações curtas sobre as estações do ano. • Uso de jogos, músicas, coreografias, histórias e brincadeiras, recursos que criam situações reais e concretas, dentro do universo infantil, para que o aprendizado natural aconteça.

3º ANO

COMPREENSÃO AUDITIVA, ORALIDADE E CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	**CONTEÚDOS**
• Reconhecer e utilizar linguagem específica para sala de aula, tais como cumprimentos e orientações do professor; • Aprender o Alfabeto em Inglês; • Soletrar nomes em geral; • Descrever as partes de sua moradia, da moradia de seus amigos e familiares usando o **verbo haver**; • Descrever a mobília de espaços domiciliares utilizando o **verbo haver**; • Informar sua localização e de outros dentro dos espaços domiciliares; • Informar a localização de objetos em geral dentro dos espaços domiciliares; • Perguntar sobre a localização de pessoas, animais ou objetos dentro dos espaços domiciliares; • Informar o seu horário escolar, especificando as disciplinas que o compõe; • Fazer uso de verbos para informar sobre o horário escolar; • Usar preposições de tempo antes dos dias da semana para especificar ações que ocorrem no decorrer da semana; • Aprender vocabulário relacionado a diferentes tipos de comida; • Informar sobre sua comida favorita; • Informar sobre o que gosta e o que não gosta com relação a gêneros alimentícios; • Perguntar sobre a comida favorita de seus amigos e familiares; • Nomear alguns esportes em inglês; • Usar diferentes verbos para falar sobre a prática de esportes ou atividades recreativas específicas em inglês; • Informar sobre quais esportes gosta e quais não gosta; • Perguntar sobre as preferências esportivas de seus amigos; • Entender as letras do alfabeto quando as escutar ou ouvir; • Entender instruções faladas que sejam claras e simples; • Entender perguntas faladas sobre nome, idade, coisas favoritas ou rotina escolar; • Entender descrições faladas e simples sobre pessoas, tais como nome, idade, e algumas preferências; • Entender descrições faladas sobre objetos em geral, tais como quantidade, cor, tamanho e localização; • Entender conversas faladas muito curtas e que tenham perguntas e respostas com um vocabulário conhecido; • Envolver-se e participar de atividades rotineiramente estabelecidas que, por sua vez, sejam divertidas, interativas animadas e possam propiciar exposição gradual e	• Greetings • Imperative Form • The Alphabet • Parts of the House • House Furniture • Prepositions of Place In the backyard In the bathroom In the bedroom In the dining room In the garden In the kitchen In the living room In the swimming pool In the water • I'm in the bedroom. • She's in the living room. • He's in the kitchen. • It's in the kitchen. • Where's Amanda? She's in the bedroom. • Where's my book? It's on the shelf. • School Subjects • School Timetable • I have English class today. • She has Geography class on Mondays. • He has Science class on Wednesdays. • Kinds of Food • Likes and Dislikes • What's your favorite (kind of) food? • Sports • **play** soccer **play** volleyball • **do** ballet **do** kung fu • **go** cycling **go** swimming • What's your favorite sport?

contínua ao aprendizado e descobertas desejadas.	

LEITURA E ESCRITA	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	**CONTEÚDOS**
• Ler e compreender orações simples, inclusive perguntas; • Ler e soletrar palavras muito simples; • Acompanhar histórias muito curtas e que possuam uma linguagem simples e clara; • Ler orações ou pequenos textos e reconhecer palavras ou grupos de palavras; • Ler orações e dizer se elas são verdadeiras ou falsas; • Ler sentenças sobre uma imagem e escrever 'Yes', ou 'No'; • Usar letras embaralhadas para soletrar a palavra para uma imagem; • Ler um texto com imagens e escolher palavras que estão faltando para completá-lo; • Ler uma história ilustrada e responder questões com uma palavra; • Escrever as letras do alfabeto inglês; • Escrever nomes usando o alfabeto inglês; • Copiar palavras, grupos de palavras ou orações curtas. • Participar de rodas de leitura e contação de histórias que contribuam para o desenvolvimento cognitivo, intelectual, afetivo e social das crianças.	• Bilhete, Cartas, Contos de Fadas, E-mail, Entrevista, Histórias em Quadrinhos; Notícia, Piada, Poemas, Receita Culinária, Reportagem, Tirinhas, entre outros. • Figuras, fotografias, ilustrações e imagens, sequenciadas ou não, livros didáticos, paradidáticos e ou quaisquer outros recursos disponíveis que possam ajudar as crianças a fazer a relação entre o que ela está vendo, está escrito e está sendo dito.

DIMENSÃO INTERCULTURAL	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	**CONTEÚDOS**
• Conhecer diferentes tipos de moradia existentes em outros países e fazer uma correlação entre a moradia, o clima e a cultura desses povos; • Comparar os diferentes tipos de moradia que existem em nosso país com as moradias de outros países.	• Vídeos, textos ilustrados, imagens ou apresentações que possam facilitar a mostra de diferentes civilizações e suas respectivas moradias. • Uso de jogos, músicas, coreografias, histórias e brincadeiras e recursos que criam situações reais e concretas, dentro do universo infantil, para que o aprendizado natural aconteça.

4º ANO

COMPREENSÃO AUDITIVA, ORALIDADE E CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	**CONTEÚDOS**
• Reconhecer e utilizar linguagem de sala de aula, tais como cumprimentos e orientações do professor; • Aprender o Alfabeto em Inglês; • Soletrar nomes em geral;	• Greetings • Imperative Form • The Alphabet • Simple Present • Family Members

• Descrever sua rotina usando alguns verbos que expressam ações; • Descrever a rotina de seus amigos e familiares utilizando alguns verbos que expressam ação; • Reconhecer perguntas sobre a sua rotina e a rotina de seus amigos e familiares; • Perguntar sobre a rotina de seus amigos; • Perguntar sobre a periodicidade das atividades desenvolvidas por seus amigos; • Descrever diferentes temperaturas e condições do tempo; • Perguntar sobre diferentes temperaturas e condições do tempo; • Descrever características referentes ao tamanho, tipo e cor do cabelo; • Responder perguntas sobre tópicos conhecidos utilizando frases ou orações que possuam baixo nível de complexidade; • Descrever as condições do tempo ou imagens relacionadas às condições do tempo; • Contar uma estória muito simples e com a ajuda de figuras, imagens ou ilustrações; • Fazer perguntas sobre hábitos e preferências; • Entender diálogos muito simples sobre tópicos conhecidos com a ajuda de figuras, imagens ou ilustrações; • Entender descrições faladas muito simples sobre pessoas; • Envolver-se e participar de atividades rotineiramente estabelecidas que, por sua vez, sejam divertidas, interativas animadas e possam propiciar exposição gradual e contínua ao aprendizado e descobertas desejadas.	• Adverbs of Frequency Always Never Sometimes • Time Expressions In the morning In the afternoon At night (Very) Early (Very) Late • What do you do **on Sundays**? • How often do you play computer games? • Temperature • Weather Condition • What's the weather like today? It's rainy and cold. • I have **long wavy black** hair. • My sister has **short curly brown** hair.

LEITURA E ESCRITA	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	**CONTEÚDOS**
• Compreender alguns letreiros, placas e avisos simples; • Ler e compreender alguns textos factuais com a ajuda de figuras, imagens ou ilustrações; • Ler e compreender algumas histórias sobre tópicos conhecidos com a ajuda de figuras, imagens ou ilustrações; • Escrever frases e orações curtas sobre imagens e tópicos conhecidos; • Escrever orações simples descrevendo detalhes pessoais; • Escrever orações curtas e simples sobre preferências; • Participar de rodas de leitura e contação de histórias que contribuam para o desenvolvimento cognitivo, intelectual, afetivo e social das crianças.	• Anúncios, Avisos, Letreiros, Bilhete, Cardápios, Cartas, Contos de Fadas, E-mail, Entrevista, Histórias em Quadrinhos; Notícia, Piada, Poemas, Receita Culinária, Reportagem, Resumos, Textos Científicos, Tirinhas, entre outros. • Figuras, fotografias, ilustrações e imagens, sequenciadas ou não, livros didáticos, paradidáticos e ou quaisquer outros recursos disponíveis que possam ajudar as crianças a fazer a relação entre o que ela está vendo, está escrito e está sendo dito.

DIMENSÃO INTERCULTURAL	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	**CONTEÚDOS**
• Conhecer hábitos e rotinas de pessoas de outros países; • Comparar hábitos e rotinas de pessoas de outros países com os nossos hábitos e rotinas; • Conhecer diferentes condições climáticas; • Comparar condições climáticas de outros países com o nosso país.	• Vídeos, textos ilustrados, ou apresentações curtas que evidenciem hábitos e rotinas de pessoas de outros países. • Vídeos, textos ilustrados ou apresentações curtas que evidenciem as condições climáticas de outros países. • Uso de jogos, músicas, coreografias, histórias e brincadeiras, recursos que criam situações reais e concretas, dentro do universo infantil, para que o aprendizado natural aconteça.

5º ANO

COMPREENSÃO AUDITIVA, ORALIDADE E CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	**CONTEÚDOS**
• Reconhecer e utilizar linguagem de sala de aula, tais como cumprimentos e orientações do professor; • Aprender o Alfabeto em Inglês; • Soletrar nomes em geral; • Informar se está bem; • Perguntar como seus amigos, professores e familiares estão; • Perguntar se seus amigos, professores e familiares estão bem; • Descrever emoções, estado físico ou emocional e humor; • Perguntar sobre emoções, estado físico ou emocional e humor; • Descrever ações que estão ocorrendo no momento da fala; • Perguntar sobre ações que estão ocorrendo no momento da fala; • Descrever peças do vestuário e acessórios; • Descrever o que está usando e o que outras pessoas estão usando; • Perguntar sobre o que as pessoas estão usando; • Compreender diálogos muito simples sobre tópicos familiares com a ajuda de imagens; • Compreender descrições faladas muito simples sobre como as pessoas estão se sentindo; • Compreender descrições muito simples sobre o que as pessoas estão fazendo; • Compreender descrições muito simples sobre como as pessoas estão vestidas ou que acessórios estão usando;	• Greetings • Imperative Form • The Alphabet • Verb To Be + Adjectives • How + Verb To Be + Subject • Verb To Be + Subject + Adjective • Adjectives (Positive & Negative) to describe Emotions, Mood and State • Present Continuous Juliana is sleeping. Is Juliana sleeping? What is Juliana doing now? • Clothes and Accessories • I'm wearing a blouse. Is Pedro wearing shorts? What is Pedro wearing?

• Responder a simples questionamentos a respeito de tópicos conhecidos utilizando frases ou orações; • Pode contar uma história muito simples com a ajuda de figuras, imagens ou ilustrações; • Envolver-se e participar de atividades rotineiramente estabelecidas que, por sua vez, sejam divertidas, interativas animadas e possam propiciar exposição gradual e contínua ao aprendizado e descobertas desejadas.	

LEITURA E ESCRITA	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	**CONTEÚDOS**
• Compreender alguns letreiros, placas e avisos simples; • Ler e compreender alguns textos factuais com a ajuda de figuras, imagens ou ilustrações; • Ler e compreender algumas histórias sobre tópicos conhecidos com a ajuda de figuras, imagens ou ilustrações; • Escrever frases e orações curtas sobre imagens e tópicos conhecidos; • Escrever orações simples descrevendo detalhes pessoais; • Escrever orações curtas e simples sobre preferências; • Participar de rodas de leitura e contação de histórias que contribuam para o desenvolvimento cognitivo, intelectual, afetivo e social das crianças.	• Anúncios, Avisos, Letreiros, Bilhete, Cardápios, Cartas, Contos de Fadas, E-mail, Entrevista, Histórias em Quadrinhos; Notícia, Piada, Poemas, Receita Culinária, Reportagem, Resumos, Textos Científicos, Tirinhas, entre outros. • Figuras, fotografias, ilustrações e imagens, sequenciadas ou não, livros didáticos, paradidáticos e ou quaisquer outros recursos disponíveis que possam ajudar as crianças a fazer a relação entre o que ela está vendo, está escrito e está sendo dito.

DIMENSÃO INTERCULTURAL	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	**CONTEÚDOS**
• Conhecer e identificar diferentes formas e maneiras de se vestir em função de temperaturas e condições climáticas; • Comparar as diferentes formas e maneiras de se vestir de pessoas de outros países com as pessoas do nosso país.	• Vídeos, textos ilustrados, ou apresentações curtas que evidenciem vestimentas de outros países. • Uso de jogos, músicas, coreografias, histórias e brincadeiras, recursos que criam situações reais e concretas, dentro do universo infantil, para que o aprendizado natural aconteça.

6º ANO

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS	HABILIDADES
EIXO ORALIDADE		
• Apresentar-se e apresentar a outros, fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais da família (respeitando as diversas formas de estrutura familiar), dos amigos, da escola, da comunidade e do local onde vive. • Compreender e usar expressões familiares e cotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. • Iniciar ou envolver-se em uma conversa buscando ampliar seus relacionamentos pessoais e interpessoais. • Usar cumprimentos básicos buscando uma convivência harmoniosa, equilibrada e sustentável com os seus pares e demais membros de sua comunidade. • Tomar a iniciativa de buscar informações sobre outros e assim ampliar suas perspectivas de descobertas e protagonismo juvenil. • Relatar e coletar informações sobre sentimentos, emoções, estados ou condições. • Fazer uso de smartphones, vlogs, redes sociais e aplicativos para comunicar-se em inglês.	• Greetings (Hi, Hello, Good morning/afternoon/evening/night, Good-bye. Bye-bye. See you, Nice to meet you). • Ask about people's name. • How are you? • How is he/she/it? • How are they? • Ask about nationality and state, hometown, etc. • My/his/her phone number is _____. • What's your/his/her phone number? • Be + Adjectives	**EF06LI01** **EF06LI02**
• Identificar e fornecer informações animais, lugares e objetos.	• Definite and indefinite article. • Expression: What is it? • Questions and answers about colours with "WHAT".	**EF06LI01** **EF06LI02**
• Dar e receber instruções.	• Do's and Don'ts	
• Falar sobre seus hábitos e rotinas, bem como hábitos e rotinas de seus familiares e amigos. • Falar sobre as atividades que desenvolve ao longo das quatro estações do ano.	• Simple Present/ negative (do not). • Action Verbs • Adverbs of time about parts of the day, days of week and seasons of the year.	
• Falar sobre seus gostos e os gostos de seus familiares e amigos.	• Likes and dislikes. • Advérbios de frequência • Ask about preferences using questions with "WHAT".	**EF06LI01** **EF06LI02**
• Falar sobre ações que estão ocorrendo no momento da fala ou ao redor daquele momento.	• Present continuous/ progressive.	

• Estabelecer relações de posse.	• Possessives: pronouns and the genitive case.	
• Descrever o bairro ou a cidade onde vive. • Estabelecer relações de número.	• Places in the Neighborhood. • There to be in the present form.	**EF06LI01** **EF06LI02**
• Informar que não compreendeu algo e pedir explicações ou esclarecimentos em inglês sobre palavras, grupos de palavras ou expressões desconhecidas.	• Excuse me? • I don't understand. • Can/Could you repeat that, please? • Can/Could you say/explain that again, please? • Can/Could you spell it, please? • How do you say _____ in English? • What's the meaning of _____? • What is it?	**EF06LI03**
• Prever, através de pistas do contexto discursivo, onde, quando, como e porque as informações estão sendo veiculadas. • Entender informações gerais ou específicas sobre determinado assunto com o auxílio de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo. • Distinguir informações gerais de específicas nos diferentes gêneros explorados com o auxílio de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo. • Entender informações veiculadas em tempo presente. • Reconhecer vocabulário relacionado aos temas trabalhados.	• Atividades nas quais os alunos tenham a chance de ouvir a língua inglesa em tempo real e/ou através de material gravado. • Palavras cognatas.	**EF06LI04**
• Planejar, organizar e realizar apresentações sobre sua família, seus amigos, escola e comunidade. • Falar de si e de outras pessoas explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos preferências e rotinas. • Aprender a utilizar os recursos e as ferramentas digitais disponíveis e conscientizar-se sobre as demandas necessárias ao bom funcionamento da sua escola, posicionando-se criticamente sobre fatores que o afetam e agindo com protagonismo para eventuais mudanças. • Avaliar seu desempenho durante as oportunidades de interação	• Apresentações orais através dos recursos que lhes estiverem disponíveis. • Atividades que proporcionem uma análise ou um quadro geral do que ele conseguiu ou não compreender e/ou aprender a usar.	**EF06LI05** **EF06LI06**

criadas, definir e redefinir metas e objetivos de aprendizagem, tornando-se coautor e corresponsável por sua trajetória de vida.		
EIXO LEITURA		
• Levantar e confirmar hipóteses sobre os objetivos do texto, baseando-se em seu conhecimento prévio, títulos, subtítulos, tabelas, figuras, cognatos, ênfases tipográficas, tipologia e gênero textual. • Distinguir informação geral de informação específica e fatos de opiniões. • Reconhecer diferentes gêneros textuais bem como a função social dos mesmos. • Inferir significados para o vocabulário relacionado aos temas trabalhados. • Fazer inferências significativas e interessantes.	• Anúncios, avisos, bilhetes, textos para blogs, cartas, charges, descrições, fábulas, instruções em geral, letras de músicas, listas, manuais, mapas mentais, mensagens de texto, mensagens de texto em rede social, notas, notícias, piadas, poemas, propagandas, receitas, relatos de viagem, tirinhas, fanzines, entre outros.	**EF06LI07** **EF06LI08** **EF06LI09**
• Conhecer e aprender a utilizar dicionários impressos ou digitais para descobrir as informações que lhes forem pertinentes ou necessárias, tais como a origem da palavra, o significado, a grafia, a classe gramatical, a pronúncia, a definição e possíveis sinônimos ou antônimos. • Explorar e fazer uso de blogs, redes sociais, e-mails, ferramentas digitais e aplicativos para ampliação de seu conhecimento lexical e possibilidades de atuação e transformação de sua vida e de outros através desses meios de comunicação.	• Vocabulário.	**EF06LI10** **EF06LI11**
• Envolver-se em leituras que contribuam para o seu desenvolvimento enquanto ser social capaz de transformar o que lhe for necessário e possível a partir dos novos conhecimentos que uma boa leitura é capaz de trazer em um constante processo de empoderamento e ressignificação de valores e sentidos. • Compartilhar suas ideias sobre o que o texto informa ou comunica. • Fazer de suas novas descobertas textuais um caminho para outras que poderão ampliar ainda mais suas perspectivas e condições de transformar beneficamente a sua vida e a vida de outros.	• Leitura e compreensão textual.	**EF06LI12**

• Avaliar seu desempenho durante as oportunidades de interação criadas, definir e redefinir metas e objetivos de aprendizagem, tornando-se coautor e corresponsável por sua trajetória de vida.		
EIXO ESCRITA		
• Planejar, organizar ideias, rascunhar, compartilhar, avaliar, revisar, editar e publicar em função da estrutura, do objeto do texto e, principalmente, do que lhes for relevante. • Selecionar, ordenar e listar gêneros textuais que lhes serão úteis para alcançar objetivos e necessidades concretas imediatas, contínuas ou distantes. • Utilizar vocabulário adequado ao propósito do texto. • Avaliar seu desempenho durante as oportunidades de interação criadas, definir e redefinir metas e objetivos de aprendizagem, tornando-se coautor e corresponsável por sua trajetória de vida.	• Produção de gêneros textuais trabalhados considerando-se suas competências e habilidades relativas aos temas e gêneros apresentados e seus respectivos objetivos. • Autobiografia, mensagem de texto, bilhete, lista de compras, fanzine, convite.	**EF06LI13** **EF06LI14** **EF06LI15**
EIXO CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS		
• Investigar, construir, sistematizar e articular repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e uso da língua inglesa em sala de aula. • Ampliar seus conhecimentos lexicais a partir de novas perspectivas de uso de apropriação da língua.	• Greetings • Introductions • Verb To Be • Verbs: LIKE, LOVE, WORK • Question Words + Verb To Be • Adjectives • Animals • Colors • Countries and Nationalities • Days of the Week • Family members • Months • Numbers from 1 to 100 • Places in the Neighborhood • School Objects • Seasons • The Alphabet	**EF06LI16** **EF06LI17**
• Reconhecer semelhanças e diferenças na pronúncia de palavras da língua inglesa e da língua materna ou de outras línguas as quais tenha acesso.	• Phonemes • Stress and Intonation • Aspects of Connected Speech • Language Diversity	**EF06LI18**
• Identificar pessoas.	• Present Simple • Present Continuous	**EF06LI19** **EF06LI20**

• Expressar processos habituais, regulares, ou que possuem validade permanente. • Descrever ações em progresso.		
• Reconhecer, pedir e dar instruções ou comandos.	• Imperative Form	**EF06LI21**
• Reconhecer e estabelecer relações de posse ou pertencimento entre dois elementos.	• Possessive Case	**EF06LI22**
• Modificar um substantivo indicando propriedade ou posse.	• Possessive Adjectives	**EF06LI23**
EIXO DIMENSÃO INTERCULTURAL		
• Levantar hipóteses sobre a necessidade e relevância de se aprender a língua inglesa para a sua vida e a vida daqueles que o cercam. • Averiguar a dimensão e o alcance da língua inglesa ao redor do mundo, seja como língua materna, oficial ou franca. • Perceber e identificar a presença da língua inglesa na sociedade brasileira, em sua comunidade e sua vida cotidiana, bem como seu significado, implicações e viabilidades. • Compreender e analisar a necessidade ou dispensabilidade da aquisição e uso de elementos ou produtos culturais de países de língua inglesa que são absorvidos por nossa sociedade algumas vezes em detrimento dos nossos elementos e produtos culturais. • Avaliar seu desempenho durante as oportunidades de interação criadas, definir e redefinir metas e objetivos de aprendizagem, tornando-se coautor e corresponsável por sua trajetória de vida.	• Reportagens documentários e/ou palestras que tragam esclarecimentos relevantes sobre a importância de se aprender a língua inglesa e sobre quais países utilizam a língua inglesa como língua materna, oficial ou franca. • Evidências que demonstram o uso da língua inglesa nos letreiros, faixas, e cartazes confeccionados para anúncios espalhados por toda a cidade.	**EF06LI24** **EF06LI25** **EF06LI26**

Observações gerais:

- Os eixos acima descritos, na tabela, são interdependentes e conversam entre si. Deste modo, optamos não repetir os conteúdos e/ou gêneros listados no eixo da oralidade nos demais eixos, entendendo que o professor compreende que os eixos não devem ser trabalhados de forma dissociada, mas sim, de maneira contextualizada. Portanto, os gêneros, conteúdos e até mesmo as habilidades e os objetivos de aprendizagem devem caminhar juntos em todos os eixos.

- Algumas sugestões de atividades (Snow, 2007):
  - Show and Tell Activity
  - Total Physical Response (TPR)
  - True or False Listening

- Dictation
- Dictocomp
- Dictation for Reduced Forms
- Stories
- Focused Listening
- Problem-Solving Situations
- Talks and Lectures
- Press Conference
- Listening Outside Class: Recorded Audio Material

7° ANO

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS	HABILIDADES
EIXO ORALIDADE		
• Interagir em Língua Inglesa em atividades que envolvem a realidade em que está inserido, estabelecendo um paralelo entre o ambiente da escola e o meio social, cultural, econômico e político e refletindo acerca da maneira em que o Inglês está presente nessa dinâmica.	• Funções e usos da Língua Inglesa e negociação de sentidos (Pequenos diálogos para expressão oral, compreensão e socialização). • Pronomes interrogativos. • Saudações. (Envolver temática da vivência dos alunos que envolvam o Inglês, incluindo também temas que possam ir além do que já é/foi experienciado, evidenciando do conhecimento de outras realidades para além da escola e da sua cidade).	**EF07LI01**
• Falar sobre si e sobre sua vivência e experiências, ouvir as vivências e experiências que se assemelham ou divergem das suas.	• Apresentação pessoal e conhecimento do outro (Gênero textual: Entrevista) • Verbo to be. • There is e There are. • Advérbios de frequência.	**EF07LI02**
• Valorizar as experiências de vida dos alunos atreladas à compreensão oral, incluindo dados locais, regionais, nacionais e mundiais.	• Compreensão oral (Realizar essa abordagem a partir de elementos presentes no cotidiano dos alunos: músicas, internet, games, celulares, etc.). • Pronome pessoal e pronome objeto.	**EF07LI03**
• Utilizar recursos diversos que auxiliem na compreensão de textos orais, com vistas a	• Estratégias de compreensão (Encorajar o aluno a falar sobre determinada temática, sobre si mesmo ou sobre o	**EF07LI04**

identificar o contexto, a finalidade, o assunto e o objetivo do texto.	outro e a compreender o que está sendo dito pelos colegas, pautado no respeito à diversidade). • Question words. • Publicidade e propaganda (moda, alimentos, higiene pessoal, etc).	
• Conhecer e contar histórias e fatos do passado sejam de sua própria realidade ou de realidades que vão além da escola e da comunidade.	• Números, datas, meses e anos. • Countable and uncountable nouns. • Expressions of quantity.	**EF07LI05**
EIXO LEITURA		
• Compreender textos escritos de forma rápida baseados em informações como título, palavras chave, imagens, marcas textuais, etc. e identificar informações específicas presentes em parágrafos de textos escritos.	• Inferências, *skimming, scanning,* cognatas e falso-cognatas. • Textos curtos (Propagandas, tirinhas, pequenas notícias, legendas de fotos, etc).	**EF07LI06** **EF07LI07**
• Utilizar práticas de leitura e pesquisa para identificar informações relevantes que desvelem os objetivos e sentidos do texto.	• Objetivos de leitura, compreensão textual, coesão e coerência.	**EF07LI08** **EF07LI09**
• Fazer uso de recursos digitais e ambientes virtuais para potencializar a prática de leitura em Língua Inglesa.	• Leitura de textos digitais e multimodais.	**EF07LI10**
• Participar de situações interativas que tenham como foco a troca de informações e experiências atreladas a leituras de textos físicos ou digitais.	• Interação e partilha de leitura.	**EF07LI11**
EIXO ESCRITA		
• Produzir textos levando em consideração elementos como público, finalidade, etc. e sistematizar a organização desses textos em unidades de sentido, sejam parágrafos, tópicos, subtópicos, envolvendo	• Estratégias de escrita: prática de pré-escrita, organização gráfica, formatação de texto, produção textual em formatos diversos (físicos ou digitais).	**EF07LI12** **EF07LI13** **EF07LI14**

temáticas que enfoquem fatos do presente e do passado referentes à realidade local e/ou global.	• Gêneros: biografias, pequenos textos para blogs, *timelines*, fotorreportagens, campanhas publicitária, memes, que possam ser produzidos de forma individual ou colaborativa e compartilhados de forma local ou global; • Internetês.	
EIXO CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS		
• Construir e utilizar repertório lexical para formação de frases no passado.	• Passado Simples, verbos regulares e irregulares, preposições de tempo, conectores. Uso e pronúncia do ED em verbos no passado.	**EF07LI15** **EF07LI16**
• Compreender o caráter polissêmico das palavras relativo ao contexto de uso.	• Polissemia	**EF07LI17**
• Elaborar textos orais e escritos que demonstrem relação de sequência e casualidade.	• Passado simples e passado contínuo (formas afirmativa, negativa e interrogativa); • Used to; • Costumes locais, regionais, nacionais e mundiais.	**EF07LI18**
• Utilizar os pronomes de forma contextual com vistas à compreensão e distinção entre sujeito e objeto.	• Pronomes do caso reto e pronomes do caso oblíquo.	**EF07LI19**
• Falar e escrever sobre habilidades diversas, de pessoas em diversos lugares e situações, através do uso do verbo can.	• Verbo can (presente e passado); • Descrever habilidades; • Hábitos alimentares e nutricionais.	**EF07LI20**
EIXO DIMENSÃO INTERCULTURAL		
• Refletir de forma crítica e cidadã acerca do alcance que a Língua Inglesa tem nos dias atuais nos mais diversos contextos, analisando relações de poder, imperialismo e dominação que estão arraigadas ao uso da(s)	• A Língua Inglesa como língua global na sociedade contemporânea; • Diversidade cultural; • Comunicação Intercultural.	**EF07LI21** **EF07LI22**

língua(s), problematizando ainda possíveis preconceitos e vislumbrando diferentes possíveis modos de falar em língua inglesa.		
• Compreender a variação linguística enquanto caminho para a possível manifestação de diferentes formas de ver, pensar, sentir, viver e expressar o mundo.	• Variação linguística; • Bullying; • Respeito e valorização à diversidade. • Cultura municipal, estadual, nacional e de diversos países que falam Inglês (África do Sul, Jamaica, Austrália, Irlanda, etc.)	**EF07LI23**

Observações gerais:

- Os eixos acima descritos, na tabela, são interdependentes e conversam entre si. Deste modo, optamos não repetir os conteúdos e/ou gêneros listados no eixo da oralidade nos demais eixos, entendendo que o professor compreende que os eixos não devem ser trabalhados de forma dissociada, mas sim, de maneira contextualizada. Portanto, os gêneros, conteúdos e até mesmo as habilidades e os objetivos de aprendizagem devem caminhar juntos em todos os eixos.

- Algumas sugestões de atividades (Snow, 2007):
  - Show and Tell Activity
  - Total Physical Response (TPR)
  - True or False Listening
  - Dictation
  - Dictocomp
  - Dictation for Reduced Forms
  - Stories
  - Focused Listening
  - Problem-Solving Situations
  - Talks and Lectures
  - Press Conference
  - Listening Outside Class: Recorded Audio Material

8° ANO

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS	HABILIDADES
EIXO ORALIDADE		
• Aprender a usar a língua inglesa para negociar sentidos em busca da resolução de mal-entendidos e conflito de opiniões. • Opinar e esclarecer informações através de justificativas ou da reformulação ou troca de palavras anteriormente ditas. • Explorar e beneficiar-se do uso de recursos linguísticos e paralinguísticos em situações de interação oral conferindo originalidade, emotividade ou teor poético ao discurso.	• Asking for clarification (Perguntas usando COULD YOU…) • Clarifying (Elaborar respostas para as perguntas supracitadas). • Expressing lack of understanding. • Showing Understanding • Checking for Understanding • Introducing paraphrases • Giving opinion	**EF08LI01** **EF08LI02**
• Conectar ou combinar ideias e conceitos em um mesmo enunciado estabelecendo entre eles uma relação de dependência ou de simples coordenação.	• Linking Words to express addition, contrast, reason, example, condition, concession, emphasis, consequence, result or effect and explanation. • Affixes • Synonyms and Antonyms • Body Language	
• Construir o sentido global de textos orais, relacionando as ideias, o tema gerador e as informações mais importantes. • Produzir textos orais com autonomia e utilizá-los para o crescimento e a transformação de sua vida, da vida de seus familiares e de sua comunidade.	• Textos orais, multimodais, de cunho informativo e jornalístico: anúncios, • Crônicas, debates, editoriais, entrevistas, notícias, palestras, propagandas, relatos, testemunhos, tutoriais, entre outros. • Cognates and False Cognates	**EF08LI03** **EF08LI04**
• Entender informação relacionada ao futuro, tais como planos, previsões, possibilidades ou probabilidades. • Dar informações sobre planos, previsões, possibilidades e probabilidades.	• Futuro com WILL e com GOING TO. • May/Might. • Must.	
• Falar sobre e compreender sobre	• Questions and answers about the weather.	

aspectos relacionados às condições do tempo, bem como buscar informações sobre os mesmos, percebendo-se cidadão em um mundo globalizado e com diferentes realidades climáticas e ambientais.		
EIXO LEITURA		
• Inferir informações e relações que não estão claras no texto para construção de sentidos. • Ler textos de cunho artístico/literário com vistas à inquietação e protagonismo juvenil e a valorização do patrimônio cultural produzido em língua inglesa. • Acessar e beneficiar-se do patrimônio literário da língua inglesa em ambientes virtuais e ou aplicativos e envolver-se em novas redes de aprendizagem e compartilhamento de informações. • Refletir antes, durante e depois das leituras que lhes forem sugeridas ou que tenha sido por ele propostos para que, a partir dos conceitos apreendidos, ele possa ser agente de transformação de sua vida, da vida de seus familiares ou de sua comunidade. • Refletir criticamente sobre o conteúdo dos textos, compará-los a diferentes perspectivas e ideias e emitir opiniões com base em sua vivência e aprendizado. • Demonstrar seu desenvolvimento emocional, intelectual e cultural a partir de textos de lhes forem sugeridos. • Avaliar sua capacidade de compreensão de textos que lhes	• Poemas, contos, fábulas, peças teatrais, poesias, crônicas, minicontos, telenovelas, lendas, letras de músicas, tirinhas, charges, entre outros. • Estratégias de Leitura. • Blogues, Redes Sociais, Ferramentas Digitais que possam proporcionar toda a riqueza de sentidos e significados de textos literários.	**EF08LI05** **EF08LI06** **EF08LI07** **EF08LI08**

trouxeram informações e relações que não estavam explícitas no corpo do texto. • Avaliar seu desempenho durante as oportunidades de interação criadas, definir e redefinir metas e objetivos de aprendizagem, tornando-se coautor e corresponsável por sua trajetória de vida.		
EIXO ESCRITA		
• Analisar sua própria produção escrita e das de seus pares com vistas à adequação linguística, a qual deverá variar de acordo o assunto, interlocutor, ambiente e intencionalidade. • Fazer uso do conjunto de palavras apresentados e dos sentidos que estas poderão assumir para produzir seus escritos. • Produzir os gêneros textuais que lhes foram apresentados e trabalhados. • Planejar, rascunhar, revisar e editar seus escritos. • Escrever sobre sonhos, aspirações, projetos de vida, sejam estes pessoais, familiares, comunitários ou do planeta. • A partir do arcabouço que lhes foi apresentado, construir textos que possa ser utilizado por ele e por seus pares para solucionar demandas suas, de seus familiares e sua comunidade. • Avaliar seu desempenho durante as oportunidades de interação criadas, definir e redefinir metas e objetivos de aprendizagem, tornando-se coautor e	• Comentários em fóruns, relatos pessoais, mensagens instantâneas, tweets, reportagens, blogues, redes sociais, murais digitais, cartazes, panfletos, entre outros. • Textos construídos de maneira colaborativa. • Estratégias para produção de textos: planejamento, produção de rascunho, revisão, cortes, acréscimos, aprimoramento e edição final.	**EF08LI09** **EF08LI10** **EF08LI11**

corresponsável por sua trajetória de vida.		
EIXO CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS		
• Construir, sistematizar e aplicar repertório lexical relativo a planos, previsões e expectativas para o futuro. • Formar novas palavras através de morfemas acrescentados ao seu início ou final. • Sistematizar e aplicar formas verbais relativas ao futuro para descrever planos, sonhos, expectativas e fazer previsões a partir de evidências claras, suposições, possibilidades e probabilidades. • Estabelecer relações de comparação entre seres, lugares, tempo, objetos, entre outros, para dar ideia de valor superior, inferior ou igual ao que lhes for apresentado. • Indicar e fornecer informações a respeito da quantidade de algo, estabelecendo relações de necessidade, inexistência ou suficiência ou insuficiência. • Substituir um tempo da oração anterior e estabelecer relação entre elas.	• Prepositions of place and time • Adverbs of Time • Temperature and Weather Condition Related Words • Natural Phenomena Related Verbs • Action Verbs • Stative Verbs • Auxiliary Verbs • Modal Verbs • Object pronouns • Possessive Pronouns • Descriptive/Quantitative Adjectives • Comparatives • Superlatives • Quantifiers • Countable and Uncountable Nouns • Question Words • Relative Pronouns	**EF08LI12** **EF08LI13** **EF08LI14** **EFLI0815** **EF08LI16** **EF08LI17**
EIXO DIMENSÃO INTERCULTURAL		
• Investigar manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa e apropriar-se desse conhecimento de mundo para trocar ideias, relacionar, comparar e valorizar a diversidade entre culturas. • Conhecer códigos de conduta de outros povos e comunidades e	• Datas Comemorativas, Celebrações e Festividades • Culinária • Literatura • Cinema • Manifestações musicais, corporais e visuais • Códigos de Conduta de outros povos e comunidades	**EF08LI18** **EF08LI19** **EF08LI20**

investigar como estes são interpretados em função de aspectos culturais. • Remeter discussões atreladas às realidades locais dos alunos.		

Observações gerais:

- Os eixos acima descritos, na tabela, são interdependentes e conversam entre si. Deste modo, optamos não repetir os conteúdos e/ou gêneros listados no eixo da oralidade nos demais eixos, entendendo que o professor compreende que os eixos não devem ser trabalhados de forma dissociada, mas sim, de maneira contextualizada. Portanto, os gêneros, conteúdos e até mesmo as habilidades e os objetivos de aprendizagem devem caminhar juntos em todos os eixos.

- Algumas sugestões de atividades (Snow, 2007):
  - Show and Tell Activity
  - Total Physical Response (TPR)
  - True or False Listening
  - Dictation
  - Dictocomp
  - Dictation for Reduced Forms
  - Stories
  - Focused Listening
  - Problem-Solving Situations
  - Talks and Lectures
  - Press Conference
  - Listening Outside Class: Recorded Audio Material

9° ANO

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS	HABILIDADES
EIXO ORALIDADE		
• Interagir discursivamente sendo capaz de expor seu ponto de vista e argumentar, tal como respeitando as opiniões que divergem das suas, expondo fatos e informações acerca de temáticas diversas e sabendo posicionar-se diante delas.	• Funções e usos da língua inglesa: persuasão, diálogos. • Falar sobre experiências. • Uso do verbo TO HAVE. • Usos dos verbos “TO SAY e TO TELL”. • If clause. • Gênero: debate.	**EF09LI01**
• Compreender o sentido e a função de textos orais	• Compreensão textual (textos orais);	**EF09LI02**

multimodais através de anotações, análises e reflexões acerca de textos orais que tenham sentido argumentativo e que expressem posicionamentos acerca de temáticas de interesse social e coletivo. • Identificar e expressar preferências.	• Análise e compreensão de textos orais multimodais; • Linguagem jornalística e linguagem veiculada na internet; • Verbos modais para explicar necessidade, importância e opinião pessoal; • Júri popular.	**EF09LI03**
• Posicionar-se de maneira crítica, cidadã e autônoma utilizando a língua inglesa para mostrar ideias, fatos, argumentos e dados diversos, gerados a partir de pesquisas de terceiros ou de autoria do próprio aluno. • Incentivar os alunos a fazerem seus próprios esquemas mentais.	• Produção de textos orais; • Falar sobre a realidade do presente e sobre planos futuros; • Previsão do tempo e condições climáticas; • Discussões socioambientais; • Advérbios nas previsões futuras; • Estilos musicais; • Citar e explicar preferências: livros, lugares, músicas, hobbies, etc.; • Problemas do cotidiano; • Pesquisas e entrevistas.	**EF09LI04**
EIXO LEITURA		
• Interpretar de maneira coerente textos diversos (verbais, verbo-visuais, multimodais);	• Recursos de persuasão e recursos de argumentação; • Textos publicitários e de propaganda; • Elementos de convencimento; • Criticidade; • Realizar comparações utilizando substantivos contáveis e incontáveis; • Expressões “too many”, “too much”, “not enough”.	**EF09LI05**
• Analisar criticamente os diversos suportes e esferas de circulação dos textos e a veracidade das informações veiculadas através das tecnologias da informação e comunicação.	• Textos jornalísticos; • Conjunções: and, but e because; • Identificar e usar argumentos; • Distinguir fatos de opiniões; • Identificar os argumentos principais e as evidências que o sustentam; • Fontes dos textos.	**EF09LI06** **EF09LI07**

• Refletir acerca do impacto das tecnologias digitais para/na veiculação de informações em tempo real; Compreender a globalização relacionando os fatos a experiências do seu cotidiano.	• Ambientes virtuais e/ou digitais e as informações veiculadas neles; • Fake News; • A vivência do aluno X a vivência de celebridades e paparazzi; • Notícias sensacionalistas; • Expressões de tempo; • Análise de postagens nas redes sociais mais utilizadas por eles: facebook, instagram, twitter, etc.	**EF09LI08**
• Ler, coletar informações e discutir coletivamente através das informações pontuadas por diferentes grupos; Envolver-se no trabalho coletivo.	• Reflexão pós-leitura; • Debate sobre diferentes perspectivas de futuro entre os grupos; • Materiais sobre a realidade e problemáticas locais, busca por possíveis soluções.	**EF09LI09**
EIXO ESCRITA		
• Escrever textos de diversos gêneros, utilizando recursos verbais e não verbais, de maneira a posicionar-se criticamente acerca do que se escreve utilizando argumentos plausíveis para defender o que se diz. • Reescrever textos da esfera publicitária que retratem elementos do cotidiano em que vivem os alunos e em que está inserida a escola, atentando para elementos como persuasão, contexto de circulação, produção, compreensão, objetivos, etc.	• Construção da argumentação; • Construção da persuasão; • Expressar e identificar ações que aconteceram no passado e demandaram certo período de duração (passado simples, verbos regulares e irregulares, DID e DID NOT); • Coesão e coerência.	**EF09LI10** **EF09LI11**
• Produzir textos escritos de maneira colaborativa, com professores e colegas, que estejam atrelados às tecnologias digitais e a vivência social, cultural, econômica, política e cidadã dos alunos, tais como: infográficos, fóruns de discussão, fotorreportagens, campanhas publicitárias,	• Produção textual colaborativa e digital; • Yellow Journalism; • Reescrita de notícias sensacionalistas e criação de um post fake News; • Características da Linguagem jornalística para internet; • Textos informativos.	**EF09LI12**

documentos no drive ou dropbox, *memes,* etc.		
EIXO CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS		
• Analisar e utilizar elementos linguísticos atrelados ao funcionamento da língua inglesa para refletir acerca dos novos gêneros digitais que fazem parte do cotidiano dos alunos, percebendo como se desenham as novas formas de escrita, quais são suas características, sem deixar de contemplar também as características de escrita formal.	• Conectores (Linking words); • Reflexive pronouns; • Presente perfeito; • Intencionalidade discursiva; • Presente perfeito ou passado simples? • Linguagem em meio digital: internetês. • Gêneros digitais: Blogues, mensagens instantâneas, tweets, stories, etc.	**EF09LI13** **EF09LI14**
• Fazer uso de elementos gramaticais dentro de uma perspectiva que envolva temáticas atreladas ao cotidiano dos alunos e ao contexto sociocultural em que vivem, expressando sentido de recomendação, necessidade, obrigação, probabilidade, etc.	• Orações condicionais (if clauses – tipo 1 e 2); • Verbos modais: should, must, have to, may e might.	**EF09LI15** **EF09LI16**
EIXO DIMENSÃO INTERCULTURAL		
• Pensar e debater sobre a expansão da Língua Inglesa no mundo, em função do processo de colonização e sobre quais os impactos desse fato para a sociedade em que estão inseridos.	• Expansão da Língua Inglesa: Contexto histórico. • Regionalismo. • Diversidade Linguística. • Pronomes relativos.	**EF09LI17**
• Pesquisar e socializar acerca da importância da Língua Inglesa para o desenvolvimento das ciências, economia e política no cenário mundial.	• A Língua Inglesa e seu papel no intercâmbio científico, econômico e político. • Globalização. • Voz passiva e voz ativa.	**EF09LI18**
• Discutir a comunicação intercultural por meio da língua inglesa como mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado.	• Textos sobre Identidades. • Construção de identidades no mundo globalizado. • Biografias e autobiografias.	**EF09LI19**

Observações gerais:

- Os eixos acima descritos, na tabela, são interdependentes e dialogam entre si. Deste modo, optamos por não repetir os conteúdos e/ou gêneros listados no eixo da oralidade nos demais eixos, entendendo que o professor compreende que os eixos não devem ser trabalhados de forma dissociada, mas sim, de maneira contextualizada. Portanto, os gêneros, conteúdos e até mesmo as habilidades e os objetivos de aprendizagem devem caminhar juntos em todos os eixos.

- Algumas sugestões de atividades (Snow, 2007):
  - Show and Tell Activity
  - Total Physical Response (TPR)
  - True or False Listening
  - Dictation
  - Dictocomp
  - Dictation for Reduced Forms
  - Stories
  - Focused Listening
  - Problem-Solving Situations
  - Talks and Lectures
  - Press Conference
  - Listening Outside Class: Recorded Audio Material

TRANSIÇÃO PARA O ENSINO MÉDIO

Bom, colega professor, eis que chega a hora de pensarmos um pouco acerca da transição que os nossos alunos farão após o término do Ensino Fundamental. Falar da transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio ainda é um desafio, visto que é preciso evitar rupturas e estimular a continuidade do trabalho já desenvolvido e a valorização daquilo que o aluno já estudou.

Além dos conteúdos prescritos no currículo, é importante que os professores considerem ainda a(s) perspectiva(s) e o(s) projeto(s) de vida que os alunos têm após a finalização do Ensino Fundamental. É importante lembrar que nem sempre o projeto de vida será prestar vestibular, fazer ENEM, mas que os alunos podem demonstrar muitos outros sonhos e anseios que devem ser dialogados e levados em consideração.

É importante que o professor atue enquanto mediador para fazer com que esse processo de transição aconteça de forma natural e colaborativa, evitando a percepção, por parte dos alunos, de que enfrentarão fases difíceis, com objetivos inalcançáveis que podem gerar desestímulo e falta de motivação.

Ao se tratar do componente curricular de Língua Inglesa, é importante que, além de ter seus direitos de aprendizagem garantidos e, os conteúdos abordados com

vistas às habilidades postas na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), os alunos sejam vistos não apenas enquanto partes dos processos de ensino e aprendizagem que acontecem dentro do ambiente da escola, mas também enquanto sujeitos sociais, e políticos, que atuam e atuarão de diferentes modos nas sociedades em que estão inseridos e que precisam estar preparados para isso.

Deste modo, podemos refletir: Como construir uma relação entre os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, de forma a contribuir com os desafios que são determinados por esta nova fase da educação na vida dos nossos estudantes?

Precisamos pensar em maneiras de diminuir o alto índice de evasão escolar e que, consequentemente, se distanciem da abordagem pedagógica distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho, evitando ainda a negligência de pais, professores e comunidade escolar que, por muitas vezes, esquecem estar diante de seres que, a despeito do tamanho, repertório lexical, capacidade de argumentação e um pouco mais de experiência com relação à vida ainda assim, são seres em formação.

As novas demandas são muitas: escolha da profissão que irá abraçar, exames nacionais, a depender de sua classe social, esse adolescente também precisará trabalhar, o que, por vezes, comprometerá seu desempenho escolar - é pressão de todos os lados para que este jovem que está apenas começando a vida.

O Ensino Médio é também uma conquista. Em geral, esse adolescente terá um pouco mais de liberdade e autonomia para ser quem é ou quiser ser, para relacionar-se com amigos, envolver-se em relacionamentos amorosos e fazer escolhas determinadas por seus responsáveis. É o início da transição entre a adolescência e o mundo dos adultos.

Nesse contexto, o planejamento, a construção, o desenvolvimento e a aplicação de projetos pode se desenhar também enquanto um caminho potencializador para a transição para o Ensino Médio.

O texto da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio fala acerca da necessidade de se efetivar uma formação geral atrelada ao exercício da cidadania e responder à diversidade de expectativas que os jovens podem demonstrar.

DE ACORDO COM A BNNC DO ENSINO MÉDIO...

No Ensino Fundamental, foram consideradas a interculturalidade e a visão da língua inglesa como língua franca – portanto, "desterritorializada" em seus usos por diferentes falantes ao redor do mundo –, bem como as práticas sociais do mundo digital. **No Ensino Médio, trata-se de expandir os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento de maior consciência e reflexão críticas das funções e usos do inglês na sociedade contemporânea – para problematizar os motivos pelos quais ela se tornou uma língua de uso global,** por exemplo. Nas situações de aprendizagem do inglês, os estudantes podem reconhecer o caráter fluido, dinâmico e particular dessa língua, como também as marcas identitárias e de singularidade de seus usuários, de modo a ampliar suas vivências com outras formas de organizar, dizer e valorizar o mundo e de construir identidades.

Partindo desses pressupostos, é importante que a transição se faça mostrando a face de uma Língua Inglesa que é mundial, diante da multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade. Essa contextualização é necessária para fazer com que professores e alunos compreendam as práticas da linguagem nos diversos campos de atuação que permitem, inclusive, que os estudantes explorem o uso do Inglês na cultura digital, nas culturas juvenis, tal como em estudos e pesquisas, ampliando suas perspectivas não apenas a nível profissional, mas também no pessoal.

O estudo da Língua Inglesa não pode mais ser pautado na dicotomia do acerto/erro atrelados a padronização, imitação e domínio da língua, mas devem ser valorizadas noções mais abrangentes que permitam que os alunos cooperem e compartilhem informações e conhecimentos por meio da Língua Inglesa agindo e posicionando-se criticamente.

METODOLOGIA

Caro professor, chegou a hora de falarmos um pouco sobre metodologias.

É importante considerar que não ousamos interferir na maneira em que você organiza a dinâmica de suas aulas, nem tão pouco nas metodologias que usa ao planejar e colocar em prática os processos de ensino e aprendizagem, mas sim buscamos sugerir algumas alternativas que possam colaborar e potencializar sua prática e o envolvimento dos alunos.

O uso do lúdico é uma opção considerável para tornar o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa mais dinâmico, motivador e envolvente. Há muitos recursos que podem colaborar com esse processo: **jogos e brincadeiras**, ou até

mesmo os games digitais. Usar **flashcards**, por exemplo, incluindo vocabulário ou tópicos que envolvam os conteúdos e as habilidades a serem abordadas pode ajudar os alunos não somente a aprenderem, mas também a interagirem e a construírem o conhecimento de forma coletiva. Nessa mesma perspectiva, podemos citar os **memory games** ou qualquer outro jogo que o professor consiga criar envolvendo cartas, fichas ou outros tipos de recursos.

Consideramos ainda que a organização física da sala de aula potencializa os bons resultados. Se almejamos efetivar uma abordagem comunicativa e torna viável que os alunos interajam e usem a língua de forma dinâmica, é preciso oportunizar momentos para que isso aconteça. Então, sempre que possível **organize a sala em círculos**, ou coloque os alunos para **trabalhar em grupos** menores. O trabalho em grupo é importante para a troca de experiências e até mesmo para a valorização do conhecimento de mundo dos alunos, a colaboração e interação ocasionada nesses momentos são essenciais para desenvoltura dos alunos e uso real da língua.

Há ainda alguns exemplos de dinâmicas que podem ajudar a envolver os alunos de forma ativa. Uma delas, por exemplo, é a **brainstorm** (tempestade de ideias), nela os alunos são levados à pensar, refletir e expor suas ideias e seu entendimento diante determinado tópico, sem muitas regras, o intuito principal é apenas colocar no papel tudo que vier à mente acerca do que está sendo discutido. É uma ótima maneira de estimular o compartilhamento de vocabulário.

O **learning cafe** também é uma dinâmica de grupo em que o professor pode organizar um momento de lanche/café em que os alunos serão levados a pensar enquanto comem e conversam. Nesses momentos professores e alunos podem fazer uso de recursos didáticos pedagógicos diversos, tais como: folhas e lápis coloridos, imagens, fotografias, textos, etc.

Outra ideia interessante sobre metodologias ativas é o que chamamos de **walking wall,** nessa atividade o professor organiza cartazes que estarão fixados nas paredes, seja dentro da sala de aula ou até mesmo nos corredores, e os alunos caminharão preenchendo o que for solicitado em cada cartaz. Deste modo, os professores podem abordar temáticas diversas nesses cartazes que podem versar desde temáticas contextuais, atreladas à realidade do aluno, até mesmo a tópicos gramaticais e/ou textuais. Assim, os alunos terão a oportunidade não apenas de dar sua contribuição, mas também de ver, analisar e refletir acerca das respostas dadas pelos colegas.

O incentivo pela **produção de materiais** também pode se caracterizar como um caminho para envolver e motivar os alunos. Eles podem produzir desde cartazes até mesmo jogos e brincadeiras que envolvam os conteúdos para usar com os colegas e com o professor. Imagine só terminar sua aula e socializar o conhecimento construído utilizando um **jogo/dinâmica/atividade criado por seus próprios alunos.** É interessante propor o desafio e deixar a criatividade fluir.

O uso das **tecnologias digitais** gradativamente tem se caracterizado enquanto elemento potencializador aos processos de ensino e aprendizagem, principalmente quando pensamos em uma língua estrangeira, cujo aprendizado é favorecido e estimulado quando fazemos uso de **recursos multimodais**. As tecnologias digitais podem preencher as possíveis lacunas ainda deixadas pelos livros didáticos e atividades copiadas no caderno pois horizontalizam o “acesso” a língua a partir de **vídeos, áudios, imagens, fotografias, hiper (textos)** que colaboram com o aprendizado real dos alunos.

Já pensou em como os celulares dos alunos podem trazer muita coisa legal para sala de aula? Sem falar dos computadores e da internet, quando disponíveis nas escolas. E quando não tiver internet disponível, ainda há outras possibilidades, até mesmo a câmera dos celulares pode ser utilizada, dependendo do objetivo e do planejamento do professor. Uma ideia atual e interessante pode ser pedir para que os alunos tirem fotos e criem *memes* produzindo textos que abordem o que foi visto em sala de aula. Além das sugestões expostas aqui, os professores podem pensar em outras propostas usando os muitos recursos/ferramentas disponíveis a partir das tecnologias digitais: há ainda os gravadores de voz, os tradutores, as redes sociais, etc.

Os **aplicativos (educativos ou não)** disponíveis nos celulares também podem ajudar no processo de ensino e aprendizagem, um dos mais conhecidos é o “Duolingo”, um jogo educativo em que os alunos respondem questões que abordam tópicos da língua, porém, há muitos outros aplicativos disponíveis que podem colaborar com professores e alunos, dentro e fora da sala de aula. Seria interessante trabalhar em parceria com os alunos buscando pesquisar e conhecer melhor os aplicativos, assim, os papeis seriam momentaneamente invertidos e os próprios alunos seriam multiplicadores de um conhecimento digital/educativo e mediariam essa apropriação com os professores.

Além disso, podemos citar ainda a importância do trabalho com **gêneros textuais diversos** e que tenham como foco a abordagem de elementos/problemáticas que estejam atrelados à realidade em que os alunos e a escola estão inseridos. Leitura e produção textual passam a ter mais sentido quando os alunos conseguem identificar alguma funcionalidade e importância naquilo que estão lendo.

É importante lembrar...

Pensar o processo de ensino e aprendizagem na ótica do PBL (Problem/Project Based Learning) – Aprendizagem Baseada em problemas e/ou em projetos favorece a construção coletiva do conhecimento, análise e reflexão da realidade e solução colaborativa de desafios diversos.

Valorizar a interação e o trabalho em grupo é importante, embora rompa com a organização de sala de aula tradicional já enraizada nas escolas. Tal como é essencial vislumbrar o lado positivo das tecnologias digitais, quando utilizadas com planejamento e objetivos, deixando de caracterizá-las enquanto vilãs.

Utilizar metodologias ativas é um dos pontapés iniciais para colocar os alunos em situação de proatividade, deixando de ser passivos no processo de ensino e aprendizagem e quebrando o paradigma que perpetua o entendimento de que o professor é aquele que tudo sabe e o aluno só precisa ouvir/assimilar.

O método da sala de aula invertida (*flipped classroom*) pode ser um caminho promissor para fazer com que os alunos sintam-se motivados a estudarem os conteúdos com antecedência para otimizarem o aprendizado no ambiente da sala de aula.

É preciso estimular a autonomia e criticidade dos alunos, fazendo com que eles se sintam seguros e desenvolvam confiança para entender o processo de ensino e aprendizagem como algo agradável, demonstrando capacidade na resolução de problemas e sendo protagonistas do seu próprio aprendizado.

Múltiplas Inteligências, Gardner (2006).

Querido professor, você já parou para pensar que nossos alunos aprendem de forma diferente e gostam de coisas diferentes? Que tal levar isso em conta na hora de preparar suas avaliações?

Gardner (2006) adverte que temos oito diferentes inteligências: Linguística, Lógico-matemática, Espacial, Corporal-cinestésica, Interpessoal, Intrapessoal, Naturalística, Musical, Existencialista.

AVALIAÇÃO

Por que avaliar? O que avaliar? Como avaliar? Quando avaliar? Quais são as necessidades dos seus alunos? Sobre o que você quer que eles aprendam? O que você quer que eles aprendam a fazer? Como você quer que seus alunos se sintam após a conclusão de uma etapa do processo de ensino e aprendizagem? Estes são alguns dos questionamentos que podemos e devemos fazer ao planejar a elaboração de uma avaliação.

Muitas têm sido as discussões sobre avaliações, mas poucas mudanças alcançaram o chão das nossas escolas, sejam estas públicas ou privadas. Discussões, palestras, workshops, formações e conferências são algumas das ações que são proporcionadas ao corpo docente das instituições, porém, é redundante afirmar que, embora haja entendimento sobre a necessidade de mudanças na forma em que avaliamos, os avanços ainda estão distantes daquilo que é proposto e aceito por professores, coordenadores e diretores escolares.

Em 1982, o psicólogo cognitivo e educacional americano Howard Gardner tornou-se mundialmente conhecido ao apresentar sua teoria sobre múltiplas inteligências, a qual contestava os modelos clássicos da época para a medição do quoeficiente de inteligência. Gardner (2006), revisando sua própria teoria, defende que temos oito inteligências ou mais, o que nos faz repensar sobre nossos planejamentos e ações projetadas para a sala de aula tendo como certeza o fato de que nossos alunos aprendem de formas diferentes, gostam e preferem coisas diferentes e esses fatos precisam ser levados em conta também na hora de avaliar.

Assim, há os que aprendam com o uso de imagens, outros que aprendem melhor ao ouvir, temos também aqueles que aprendem ao tocar, ao movimentar-se, há aqueles que são independentes e até preferem estudar sozinhos e há aqueles que gostam de aprender através de atividades colaborativas.

É responsabilidade da escola conhecer sua comunidade. As pessoas são diferentes e padronizações são, em geral, tendenciosas e pouco têm a contribuir para o processo de ensino e aprendizagem. Precisamos ter noções claras de quem são nossos alunos, porque eles precisam aprender o nosso componente curricular, como, onde, com quem e quando ele será usado, porque eles estão na escola, onde se dará a aula e quais são os recursos que temos para as mesmas, tal como quais são os contextos do nosso ambiente escolar.

Para além desses questionamentos, os professores precisam se perceber enquanto parte do processo e perguntar sobre quem somos, como aprendemos e mais ainda, como o nosso estilo de aprendizagem influencia o planejamento e a elaboração das nossas aulas, das nossas avaliações e de quais atividades ou estratégias precisamos lançar mão?

As avaliações são parte do processo de ensino e aprendizagem. Todos os dias avaliamos e somos avaliados das mais diversas formas e nos mais diversos espaços. Ela não é um produto em si. Ela é processo. Desta forma, porque insistimos em fazer das provas escritas o único caminho para identificar o que o aluno conseguiu ou não aprender daquilo que foi proposto em sala de aula? Diante de tantas possibilidades existenciais, por que continuamos a valorizar e fazer uso constante e quase absoluto de um único tipo de avaliação? Que outros instrumentos poderíamos usar para motivar nossos alunos e, porque não dizer, a nós mesmos? E mais: usar as avaliações como forma de classificar, aprovar, reprovar e muitas vezes punir os alunos irá atender às necessidades de quem?

Acreditamos que nossos alunos precisam ter noções claras daquilo que eles precisam saber, saber fazer e modificar quando necessário for. Fazer uso das múltiplas inteligências e formas de aprendizado tratará com mais assertividade e justiça alunos que são distintos em suas necessidades, mas semelhantes em direitos de aprendizagem e oportunidades de crescimento. Diferentes instrumentos de verificação da aprendizagem poderão possibilitar diferentes perspectivas e possibilidades de crescimento. É parte do nosso trabalho motivar nossos estudantes e não determinar o seu fracasso.

Muitos são os nossos questionamentos quanto à necessidade de mudança. É necessário atentar para a relevância das transformações e modificações de paradigmas no processo de ensino e aprendizagem aceitando que as demandas que temos pedem ações diferentes das que foram colocadas em prática há alguns anos. É essencial ainda compreender que diferentes públicos pedem diferentes estratégias

Para que saibamos se estamos conseguindo atingir algumas das reivindicações do século, principalmente quando se trata de avaliação, algumas perguntas devem ser feitas quanto ao nosso trabalho e atitudes profissionais:

- Colaboramos com os outros professores?
- Ensinamos os nossos alunos a resolver problemas de forma colaborativa?

- Ensinamos nossos alunos a argumentar, a pesquisar de modo profundo e criterioso?
- Utilizamos a tecnologia em sala de aula?
- Ensinamos nossos alunos a utilizar a tecnologia de forma criteriosa e agregadora de valores positivos?
- Agimos como facilitadores do aprendizado dos nossos alunos, onde ele e suas necessidades estão no centro do nosso planejamento e práticas ou somos nós e nossas necessidades a definir o que iremos levar até eles?
- Utilizamos as múltiplas formas de avaliação do conteúdo e desenvolvimento das habilidades do Século XXI?

Responder a estes questionamentos nos faz ter a exata noção do quanto estamos dispostos para novos desafios ou se ainda estamos relutando em trazer para a sala de aula práticas que certamente serão um divisor de águas na vida dos nossos alunos e comunidade.

SUGESTÕES DE PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO

Expectativas de aprendizagem variadas e complexas exigem que a mesma variedade e complexidade sejam aplicadas nos instrumentos de avaliação. Devemos, portanto, buscar a ampliação de instrumentos de avaliação para além da prova escrita caso nossas expectativas de aprendizagem envolvam maior complexidade.

Instrumentos de aprendizagem como **debates, produção de mídias diversas, seminários, trabalhos em grupo**, entre outros, por exemplo, também podem e devem ser utilizados como instrumentos de avaliação, porém é preciso ficar atento para que o produto do trabalho não se sobreponha aos esforços realizados na criação, elaboração, desenvolvimento e conclusão dos mesmos, onde justamente encontram-se as habilidades complexas que buscamos quando na definição dos objetivos pedagógicos.

Desta forma, trazemos algumas sugestões disponibilizadas no curso Avaliação na Sala de Aula do Século XXI - promovido pela Rede Gira Paraíba - para a associação de rubricas de avaliação a esses instrumentos de qualificação diversos e de maior complexidade. Acreditamos que, através do uso de rubricas, é possível ganhar tempo ao atribuir notas, já que a cada dimensão e nível de desempenho podem ser associados à pontuações e pesos, o que compensa o tempo demandado para a sua construção.

É importante ressaltar que, quando usamos rubricas, o processo avaliativo pelo qual nosso aluno irá passar fica mais transparente, já que ele tem noções claras e objetivas daquilo que é esperado, o que também trará mais clareza para o desenvolvimento das atividades. Afirmamos ainda que é mais fácil e rápido para o professor dar uma devolutiva para o seu aluno quanto ao seu desempenho, dando-lhe explicações objetivas sobre aspectos que ele deverá buscar para os próximos desafios.

REDE GIRA PARAÍBA

O Gira Paraíba foi lançado pelo governador Ricardo Coutinho no dia 07 de fevereiro de 2018.

A Rede de Formação e Colaboração objetiva formar e assessorar, gestores, professores e monitores das redes públicas de educação na aprendizagem centrada no estudante, considerando aspectos como protagonismo e autonomia, projeto de vida, acolhimento, competências socioemocionais, cultura, cultura da confiança, salas, de aula colaborativas, aprendizagem baseada em projetos, clubes juvenis, entre outros.

Para os docentes os benefícios também são importantes, visto que através do uso de rubricas ele irá refletir sobre a relação existente entre o seu plano de aula e as propostas por ele feitas e a avaliação será mais objetiva, visto que o uso de rubricas incentiva o fomento da transparência nos processos de ensino e aprendizagem e fornece ao docente maior segurança quanto ao potencial de seus estudantes.

Segundo Stevens e Levi (2005), uma rubrica de avaliação é uma ferramenta que indica, em uma escala, as expectativas, específicas para uma determinada tarefa.

Rubricas de avaliação são compostas basicamente por quatro componentes:

- Descrição detalhada da tarefa.
- As dimensões da tarefa, que se referem aos aspectos que serão avaliados.
- Uma escala que descreve diferentes níveis de desempenho.
- Descrição dos diferentes níveis de desempenho em cada uma das dimensões da tarefa.

É importante pensar nos processos avaliativos enquanto caminhos que visem à percepção e valorização do empenho dos alunos em todas as fases dos processos de ensino e aprendizagem. Assim, avaliar passa a ser, de fato, algo processual e que demonstra um ato de “acolher” o aluno, em suas potencialidades e em suas possíveis fraquezas. Avaliação é um direito do aluno e, quando bem planejada, passa a ser ainda uma forma de autocompreensão do sistema de ensino, dos professores e dos alunos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira contemplam essa perspectiva quando pontuam que a avaliação deve ser “uma atividade iluminadora e alimentadora do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que dá retorno ao professor sobre como melhorar o ensino, possibilitando correções no percurso, e retorno ao aluno sobre seu próprio desenvolvimento”. (p. 79)

Pensando por esse lado, que tal se os professores...

UTILIZASSEM **PORTIFOLIOS** FÍSICOS OU ATÉ MESMO DIGITAIS COMO FORMAS DE AVALIAR PROCESSUAL E GLOBALMENTE?

FIZESSE USO DOS RECURSOS DIGITAIS PARA AVALIAR PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA E ORAL A PARTIR DE **VÍDEOS, FOTOS, IMAGENS**?

PROPUSESSEM DESAFIOS EM **JOGOS E/OU GAMES EDUCATIVOS** E AVALIASSE ENQUANTO OS ALUNOS JOGAM E APRENDEM?

PROMOVESSEM **DESAFIOS EM GRUPOS** E AVALIASSE OS ALUNOS NA TOMADA DE DECISÃO E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS PRÁTICOS?

ESTIMULASSEM A **PRODUÇÃO E ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIVERSOS**, MOTIVANDO A CRIATIVIDADE?

CAUSASSEM MOMENTOS DE **AUTOAVALIAÇÃO** DOS ALUNOS E DE SI PRÓPRIO?

MEDIASSE UMA APRENDIZAGEM PAUTADA NO **CONTEXTO** EM QUE A ESCOLA E OS ALUNOS ESTÃO INSERIDOS?

VALORIZASSE **O USO DA LÍNGUA EM CONTEXTOS DIVERSOS** E A COMUNICAÇÃO ALÉM DE GRAMÁTICA E FLUÊNCIA?

LANÇASSE MÃO DE **GÊNEROS TEXTUAIS** DIVERSOS QUE ESTIMULASSEM A CRIATIVIDADE DOS ALUNOS?

6.1 ÁREA DE MATEMÁTICA

A área de Matemática é constituída pelo componente curricular de mesmo nome. Por meio da articulação de seus diversos campos – Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade, tem por objetivo assegurar que os alunos “relacionem observações empíricas do mundo real a representações (tabelas, figuras e esquemas) e associem essas representações a uma atividade matemática (conceitos e propriedades), fazendo induções e conjecturas.” (BRASI, 2017, p. 263). Desse modo, como decorrência dessas aprendizagens, almeja-se que eles desenvolvam habilidades da Matemática para resolver problemas, em diversos contextos nos quais tais habilidades lhes sejam requeridas.

Tal letramento matemático no Ensino Fundamental deve possibiltar aos alunos o entendimento de que os conhecimentos matemáticos são essenciais à compreensão e à atuação no mundo. Além disso, o ensino da Matemática deve promover a percepção de que o investimento intelectual nos conhecimentos da Matemática pode favorecer o desenvolvimento do raciocínio lógico e crítico, estimulando o espírito investigativo e o prazer das descobertas.

6.1 Matemática

6.1.2 Introdução

É importante destacar, inicialmente, a matemática como atividade humana e a necessária aproximação entre os conhecimentos matemáticos e o universo da cultura, das contextualizações e da instrumentação crítica, como **princípios** que são o ponto de partida para a prática pedagógica. O ensino de Matemática visa a uma compreensão abrangente do mundo e das práticas sociais, qualificando a inserção no mundo do trabalho, que precisa ser sustentada pela capacidade de argumentação, segurança para lidar com problemas e desafios de origens diversas. Por isso, é fundamental que o ensino seja contextualizado e interdisciplinar, mas que ao mesmo tempo se persiga o desenvolvimento da capacidade de abstrair, de perceber o que pode ser generalizado para outros contextos, de usar a imaginação.

Um currículo, na área da Matemática, precisa **garantir o direito**: à compreensão das ideias abrangentes que articulam conhecimentos específicos; ao desenvolvimento do pensamento analítico; e à interpretação de problemas, criação de suas próprias estratégias de resolução e produção de situações desafiadoras. Essas capacidades habilitam os estudantes a buscarem respostas a situações familiares e não familiares pelo emprego de estratégias típicas do raciocínio matemático e fundamentais para a tomada de decisões conscientes, de maneira cada vez mais qualificada.

A Matemática é uma ciência composta por múltiplos conceitos que se relacionam, complementam-se e que, muitas vezes, são interdependentes. Além disso, o corpo de conhecimentos matemáticos (que se consolida por ampliações sucessivas ao longo da Educação Básica) está fortemente apoiado em suas aplicações, tanto aquelas do cotidiano fora da sala de aula quanto as que se originam pelo próprio desafio do conhecimento, que está sempre em movimento, necessitando ser completado, explicado, verificado.

As ideias matemáticas foram produzidas e evoluíram durante milhares de anos, fincadas em diversas culturas e associadas às necessidades de cada tempo social, estando em constante desenvolvimento. Dessa forma, a Matemática contemporânea se constitui a partir de elos com outras áreas de conhecimento e com os desafios do desenvolvimento da sociedade. As tecnologias digitais são exemplo disso, pois, ao mesmo tempo em que exigem novas descobertas matemáticas para seu avanço, facilitam a expansão de ideias e dão acesso a novas formas de aplicação dos conhecimentos, o que possibilita a continuidade da exploração e invenção matemática.

A matemática, tida como uma ciência exata, precisa, abstrata e descontextualizada, como disciplina, tinha conteúdo fixo e definido, não abrindo espaço para a curiosidade, criatividade ou investigação. Seu ensino, tradicionalmente, tinha como base a memorização, a aprendizagem de algoritmos e técnicas de resolução, não associando os conhecimentos científicos e as situações do dia a dia.

Atualmente, valoriza-se o raciocínio e a compreensão do que se aprende, bem mais que a memorização e a repetição. O ensino não visa à formação de calculistas e sim, de cidadãos que usam e compreendam a Matemática, que percebam os conhecimentos matemáticos como úteis para entender e melhorar a atuação no mundo em que vivem.

Os estudantes devem começar explorando e problematizando, a partir de contextos ricos de significados que possam ser matematizados, ao invés de começarem por abstrações e definições prontas.

Portanto, trabalhar a matemática por meio de formulação, interpretação e resolução de situações-problema, materiais manipulativos; valorizar a oralidade, a leitura, a escrita e a experiência acumulada pelo aluno dentro e fora da escola; estimular o cálculo mental e estimativas; lidar com informações numéricas, além de fazer uso das tecnologias de comunicação e informação e conhecer a história da Matemática, são alguns avanços considerados fundamentais para uma nova maneira de ensinar e aprender matemática.

Alinhada aos pressupostos anteriormente apresentados, a BNCC propõe cinco unidades temáticas: **Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas**, **Probabilidade e estatística**. Esses eixos temáticos são orientadores para construir trajetórias hipotéticas de aprendizagem, ou seja, planos de ensino organizados de

aprendizagem e expectativas a partir da definição das hipóteses sobre o processo de aprendizagem dos estudantes.

Aprender fatos, construir conceitos, apreender procedimentos e desenvolver atitudes exigem a ativação de diferentes mecanismos, não se efetivando todos os conteúdos da mesma forma. Por outro lado, embora os separemos para fins didáticos, há uma profunda inter-relação entre eles.

Ao tratar a ideia de **Número,** é fundamental resgatar, além dos conhecimentos prévios, alguns aspectos históricos que possibilitam aos estudantes compreender as expressões assumidas por diferentes povos e culturas em épocas variadas, visto que a unidade temática Números tem como finalidade desenvolver o pensamento numérico, que implica o conhecimento de maneiras de quantificar atributos de objetos e de julgar e interpretar argumentos baseados em quantidades. No processo da construção da noção de número, os alunos precisam desenvolver, entre outras, as ideias de aproximação, proporcionalidade, equivalência e ordem, noções fundamentais da Matemática. Para essa construção, é importante propor, por meio de situações significativas, sucessivas ampliações dos campos numéricos. No estudo desses campos numéricos, devem ser enfatizados registros, usos, significados e operações.

A unidade temática **Álgebra**, por sua vez, tem como finalidade o desenvolvimento de um tipo especial de pensamento – pensamento algébrico – que é essencial para utilizar modelos matemáticos na compreensão, representação e análise de relações quantitativas de grandezas e, também, de situações e estruturas matemáticas, fazendo uso de letras e outros símbolos. Para esse desenvolvimento, é necessário que os alunos identifiquem regularidades e padrões de sequências numéricas e não numéricas, estabeleçam leis matemáticas que expressem a relação de interdependência entre grandezas em diferentes contextos, bem como criar, interpretar e transitar entre as diversas representações gráficas e simbólicas, para resolver problemas por meio de equações e inequações, com compreensão dos procedimentos utilizados. As ideias matemáticas fundamentais vinculadas a essa unidade são: equivalência, variação, interdependência e proporcionalidade. Em síntese, essa unidade temática deve enfatizar o desenvolvimento de uma linguagem, o estabelecimento de generalizações, a análise da interdependência de grandezas e a resolução de problemas por meio de equações ou inequações.

O conhecimento geométrico envolve o estudo de um amplo conjunto de conceitos e procedimentos necessários para resolver problemas do mundo físico e de diferentes áreas do conhecimento. Recomenda-se vários tipos de articulações internas no ensino da unidade temática **Geometria**, bem como o uso de diferentes representações e linguagens. Assim, nessa unidade temática, o estudo da posição e deslocamentos no espaço e o das formas e relações entre elementos de figuras planas e espaciais pode desenvolver o pensamento geométrico dos estudantes. Esse pensamento é necessário para investigar propriedades, fazer conjecturas e produzir argumentos geométricos convincentes. É importante, também, considerar o aspecto funcional que deve estar presente no estudo da Geometria: as transformações geométricas, sobretudo as simetrias. As ideias matemáticas fundamentais associadas a essa temática são, principalmente, construção, representação e interdependência.

As medidas quantificam grandezas do mundo físico e são fundamentais para a compreensão da realidade. Assim, a unidade temática **Grandezas e medidas**, ao propor o estudo das medidas e das relações entre elas – ou seja, das relações métricas (tempo, comprimento, volume e etc.) –, favorece a integração da Matemática a outras áreas de conhecimento, como Ciências (densidade, grandezas e escalas do Sistema Solar, energia elétrica e etc.) ou Geografia (coordenadas geográficas, densidade demográfica, escalas de mapas e guias e etc.). Essa unidade temática contribui ainda para a consolidação e ampliação da noção de número, a aplicação de noções geométricas e a construção do pensamento algébrico.

A incerteza e o tratamento de dados são estudados na unidade temática **Probabilidade e estatística**. Ela propõe a abordagem de conceitos, fatos e procedimentos presentes em muitas situações-problema da vida cotidiana, das ciências e da tecnologia. Em se tratando de probabilidade, destacam-se discussões pertinentes sobre acontecimentos do cotidiano, possibilitando estimar eventos e estimular os estudantes ao uso de experimentos e observações de espaços equiprováveis. Assim, todos os cidadãos precisam desenvolver habilidades para coletar, organizar, representar, interpretar e analisar dados em uma variedade de contextos, de maneira a fazer julgamentos bem fundamentados e tomar as decisões adequadas. Isso inclui raciocinar e utilizar conceitos, representações e índices estatísticos para descrever, explicar e predizer fenômenos.

O trabalho com tais eixos temáticos deverá garantir os seguintes direitos de aprendizagem de Matemática para o Ensino Fundamental:

I. Utilizar caminhos próprios na construção do conhecimento matemático, como ciência e cultura construídas pelo homem, através dos tempos, em resposta a necessidades concretas e a desafios próprios dessa construção, entendendo que a matemática favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico, do espírito de investigação e da capacidade de produzir argumentos convincentes;

II. Favorecer a estruturação do pensamento e o desenvolvimento do raciocínio lógico, norteando o reconhecimento de regularidades e o estabelecimento das relações entre conceitos e procedimentos dos diferentes campos da matemática (Aritmética, Álgebra, Geometria, Grandezas e medidas e Probabilidade e Estatística) e de outras áreas do conhecimento;

III. Perceber a importância da utilização de uma linguagem simbólica universal na representação e modelagem de situações matemáticas como forma de comunicação, presentes nas práticas sociais e culturais, de modo a investigar, organizar e representar informações relevantes, para interpretá-las e avaliá-las crítica e eticamente, produzindo argumentos convincentes;

IV. Utilizar diferentes registros e linguagem (gráficos, tabelas, esquemas e textos escritos na língua materna) para discussão sobre situações problemas em múltiplos contextos, reais ou imaginados, expressando suas respostas e sintetizando conclusões;

V. Desenvolver o espírito investigativo, crítico e criativo, no contexto de situações-problema, produzindo registros próprios e buscando diferentes estratégias de solução;

VI. Fazer uso do cálculo mental, exato, aproximado e de estimativas, de modo a identificar aspectos consensuais ou não na discussão de uma determinada questão, com valorização da diversidade de opiniões de indivíduos ou grupos sociais;

VII. Utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação e demais mídias disponíveis, a fim de modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas do conhecimento, validando estratégias e resultados, potencializando sua aplicação em diferentes situações;

VIII. Desenvolver autonomia, responsabilidade e flexibilidade para agir individual ou cooperativamente, no desenvolvimento de projetos, sobretudo os que abordem urgências sociais, baseado em princípios éticos e democráticos, desenvolvendo pesquisas para responder questionamentos e buscando soluções para problemas;

IX. Sentir-se seguro da própria capacidade de construir e aplicar conhecimentos matemáticos, desenvolvendo a autoestima e a perseverança na busca de soluções e/ou resoluções para situações problemas vivenciados diariamente.

A valorização, cumprimento e garantia dos Direitos de Aprendizagens citados conduzirão ao reconhecimento que a Matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, e é uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções, inclusive com impactos positivos no mundo do trabalho e no cotidiano do estudante.

Com o fim de garantir os direitos anteriormente citados, a seguir são apresentados os quadros contendo objetivos, habilidades da BNCC contempladas e conteúdos previstos para o trabalho com a Matemática no Ensino Fundamental.

1º ANO		
UNIDADE TEMÁTICA: NÚMEROS		
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM/HABILIDADES	**CONTEÚDOS**	**COMENTÁRIOS/SUGESTÕES METODOLÓGICAS**
Utilizar números naturais como indicador de quantidade ou de ordem em diferentes situações cotidianas. Estabelecer relações de semelhança e de ordem, utilizando critérios pessoais, diversificados e ampliados visando classificar, seriar e ordenar coleções, compreendendo melhor as situações vivenciadas. (EF01MA01)	Contagem de rotina Contagem ascendente e descendente Reconhecimento de números no contexto diário:	Para quantificação, é possível propor jogos, fazer coleções de objetos, explorar problemas de contagem de objetos do cotidiano, entre outras ações. Ser exposto à realização de contagem para responder a perguntas tais como "quantos tem ou onde há mais?" é essencial. Para a exploração da ideia de ordem, é possível utilizar brincadeiras de tradição oral e situações cotidianas, como tabelas de campeonatos esportivos.
Contar de maneira exata ou aproximada, utilizando diferentes estratégias como o pareamento e outros agrupamentos. (EF01MA02)	Estimativas, contagem um a um, pareamento ou outros agrupamentos e comparação	Jogos, resolução de problemas numéricos cotidianos, bem como as brincadeiras de tradição oral são contextos naturais para que a contagem ocorra. Um ponto importante a ser destacado é a possibilidade de os estudantes realizarem

Estimar e comparar quantidades de objetos de dois conjuntos (em torno de 20 elementos), por estimativa e/ou por correspondência (um a um, dois a dois) para indicar “tem mais”, “tem menos” ou “tem a mesma quantidade”. (EF01MA03)		atividades genuínas de contagem e com variedade de quantidades, sem limitações a números pequenos.
Contar a quantidade de objetos de coleções até 100 unidades e apresentar o resultado por registros verbais e simbólicos, em situações de seu interesse, como jogos, brincadeiras, materiais da sala de aula, entre outros. (EF01MA04) Comparar números naturais de até duas ordens em situações cotidianas, com e sem suporte da reta numérica. (EF01MA05)	Leitura, escrita e comparação de números naturais (até 100) Reta numérica	Explorar diferentes formas de representação numérica: procedimentos pessoais de registro de quantidades, aprendizagem da sequência numérica oral e escrita numérica. Além disso, será importante o contato do estudante com a ideia de que, usando 10 algarismos (0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9), é possível representar quantidades de diferentes magnitudes. Para a contextualização da habilidade, são úteis os portadores numéricos, tais como fitas métricas, quadros de números e calendários, nos quais os estudantes podem encontrar representações convencionais das quantidades, além de álbuns de figurinhas, jogos locais ou tradicionais da infância, como boliche, brincadeiras de perseguição ou jogos de arremesso para que os alunos gerem registros de pontuações.
Construir fatos fundamentais da adição e utilizá-los em procedimentos de cálculo para resolver problemas. (EF01MA06)	Construção de fatos fundamentais da adição	As situações-problema são excelentes meios para essa construção e para o desenvolvimento de processos de cálculo mental pelo estudante. Uma forma de analisar se isto está ocorrendo ou não é propor, por exemplo, jogos de dados e verificar se os estudantes aos poucos ganham agilidade para indicar a quantidade total de pontos em duas faces de dados sem contar um a um.
Compreender o valor posicional dos algarismos na composição da escrita numérica, compondo e decompondo números de até duas ordens. Compor e decompor número de até duas ordens, por meio de diferentes adições, com o suporte de material manipulável, contribuindo para a compreensão de características do sistema de numeração decimal e o desenvolvimento de estratégias de cálculo. (EF01MA07)	Composição e decomposição de números naturais	Sugere-se, por exemplo, o uso de 12 lápis coloridos, é possível perguntar de quantas formas diferentes esses lápis podem ser separados em dois, três ou quatro grupos com qualquer quantidade de lápis e depois registrar numericamente as decomposições. Também em jogos tais como pega varetas, a decomposição será um recurso útil para contar os pontos das varetas ganhas. Há, ainda, problemas nos quais os estudantes possam realizar contagens de objetos e depois registrar diferentes modos pelos quais agruparam os objetos.
Elaborar, interpretar e resolver situações-problema do campo aditivo (adição e subtração), com números de	Problemas envolvendo diferentes	Importante destacar que as situações do dia a dia apresentam muitas oportunidades para a resolução e formulação de

até dois algarismos, com os significados de juntar, acrescentar, separar e retirar, com o suporte de imagens e/ou material manipulável, utilizando estratégias e formas de registro pessoais, utilizando e comunicando suas estratégias pessoais, envolvendo os seus diferentes significados. (EF01MA08)	significados da adição e da subtração (juntar, acrescentar, separar, retirar)	problemas. Os estudantes devem ter contato com uma variedade de problemas em diversos contextos; sem que haja necessidade de resolverem problemas numéricos usando sentenças matemáticas no 1º ano. As crianças primeiro pensam ou agem mentalmente para obterem a solução (ou as soluções) de um problema, e tornam-se capazes de representá-la primeiro com suas próprias palavras e com símbolos pessoais (materiais, corpo, desenho). Fazer registros diversos também deve ser incentivado como parte do processo de construção da linguagem matemática, da ampliação do raciocínio e da capacidade de argumentação dos estudantes. Nesta fase, a elaboração de problemas pode ser feita coletivamente ou em pequenos grupos.
UNIDADE TEMÁTICA: ÁLGEBRA		
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM/HABILIDADES	**CONTEÚDOS**	**COMENTÁRIOS/SUGESTÕES METODOLÓGICAS**
Estabelecer critérios para organizar, agrupar, classificar e ordenar objetos familiares ou representações por figuras, por meio de atributos considerando diferentes, tais como cor, forma e medida (EF01MA09)	Padrões figurais e numéricos: investigação de regularidades ou padrões em sequências	A professora Katia Gabriela Moreira trabalhou conceitos de álgebra com a turma do 1º ano da EMEIEF Monsenhor Afonso, em Nazaré Paulista (SP). Para introduzir a ideia de equivalência, os alunos receberam desafios como: 5 + 2 é o mesmo que 4 + __ e 7 + 1 + 2 é o mesmo que ___. Para experimentar possibilidades de resolução da tarefa, eles usaram papel quadriculado e barras Cuisenaire - pedaços de madeira coloridos que correspondem aos números de 1 a 10, em que a altura e a massa de cada um são proporcionais. (Revista Nova Escola)
Descrever, após o reconhecimento e a explicitação de um padrão (ou regularidade), os elementos ausentes em sequências recursivas de números naturais, objetos ou figuras. (EF01MA10)	Sequências recursivas: observação de regras utilizadas em seriações numéricas (mais 1, mais 2, menos 1, menos 2, por exemplo)	Agrupar, classificar e ordenar favorece o trabalho com padrões, em especial se os estudantes explicitam suas percepções oralmente, por escrito ou por desenho. Por meio das experiências escolares com busca de padrões, os alunos deverão ser capazes de identificar o termo seguinte em uma sequência e expressar a regularidade observada em um padrão. Outro aspecto relevante é a exploração da ideia de igualdade, por exemplo, com situações nas quais seja necessário criar um conjunto em que o número de objetos seja maior que, menor que ou igual ao número de objetos em um outro conjunto. Considera-se relevante incentivar os estudantes a criarem representações visuais das regularidades

		observadas, bem como o estímulo para que expliquem oralmente suas observações e hipóteses.
UNIDADE TEMÁTICA: GEOMETRIA		
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM/HABILIDADES	**CONTEÚDOS**	**COMENTÁRIOS/SUGESTÕES METODOLÓGICAS**
Descrever a localização de pessoas e de objetos no espaço em relação à sua própria posição, utilizando termos como à direita, à esquerda, em frente, atrás, ao lado, no meio, entre, perto, longe, na frente, dentro e fora, primeiro e último. (EF01MA11) Descrever a localização de pessoas e de objetos no espaço segundo um dado ponto de referência, compreendendo que, para a utilização de termos que se referem à posição, como direita, esquerda, em cima, em baixo, é necessário explicitar-se o referencial. (EF01MA12)	Localização de objetos e de pessoas no espaço.	Pode-se prever situações que exigem que os estudantes deem e sigam instruções de direção para localizar objetos familiares, bem como em que tenham que descrever as posições relativas de objetos ou pessoas usando linguagem posicional (por exemplo, acima, abaixo, na frente, atrás, dentro, fora, ao lado de, entre, ao longo) ou nas quais necessitem descrever as posições relativas dos objetos em mapas concretos criados em sala de aula. Há, aqui, oportunidade de trabalho interdisciplinar com a habilidade (EF01GE09), da Geografia, no que se refere à descrição da localização de objetos no espaço.
Relacionar figuras geométricas espaciais (cones, cilindros, esferas e blocos retangulares) a objetos familiares do mundo físico. (EF01MA13)	Figuras geométricas espaciais.	É importante que, já nessa fase, os estudantes reconheçam e nomeiem o cubo, o cilindro, a esfera e o bloco retangular. Também é relevante que sejam estimulados a representá-los por desenhos, mesmo que pouco precisos, pois a reprodução por desenhos de formas geométricas permite à turma investigar e conhecer suas propriedades. Da mesma forma, devem ser estimulados a comparar características comuns e não comuns entre os objetos, usando, para isso, uma linguagem ainda informal e baseada na visualização destes — por exemplo, o cubo tem “pontas” e a esfera não, ou a esfera parece uma bola e o cubo, um dado. O registro em listas coletivas dessas observações auxilia a desenvolver os processos de comunicação matemática que compõem o letramento matemático previsto no documento introdutório. Há, aqui, oportunidade de trabalho interdisciplinar com a habilidade (EF15AR02), da Arte, no que se refere à identificação de elementos gráficos e formas nas artes visuais.
Identificar e nomear figuras planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo) em desenhos apresentados em diferentes disposições ou em	Figuras geométricas planas.	O aprendizado da Geometria inclui muito mais que identificar e nomear figuras. Ele envolve, principalmente, conhecer as propriedades que diferenciam as formas geométricas umas das outras. Para que as

contornos de faces de sólidos geométricos. (EF01MA14)		crianças dominem esse conteúdo, o mais indicado é propor a solução de problemas que desafiem os conhecimentos iniciais delas. A garotada deve ser levada a explorar, identificar e sistematizar algumas dessas propriedades. Propostas que mesclem a reprodução de figuras e o reconhecimento e a diferenciação de corpos geométricos podem ser bons pontos de partida para o trabalho nos anos iniciais.
UNIDADE TEMÁTICA: GRANDEZAS E MEDIDAS		
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM/HABILIDADES	**CONTEÚDOS**	**COMENTÁRIOS/SUGESTÕES METODOLÓGICAS**
Comparar comprimentos, capacidades ou massas, utilizando termos como mais alto, mais baixo, mais comprido, mais curto, mais grosso, mais fino, mais largo, mais pesado, mais leve, cabe mais, cabe menos, entre outros, para ordenar objetos de uso cotidiano. (EF01MA15)	Medidas de comprimento, massa e capacidade.	Nessa fase, é interessante que as medições sejam feitas por meio de comparações que não envolvam ainda as unidades de medida convencionais — por exemplo, medir comprimentos usando palitos de picolé ou partes do corpo; medir a capacidade de determinado recipiente usando copinhos ou utensílios das próprias crianças; etc. Propor problemas relacionados a medidas é importante.
Relatar em linguagem verbal ou não verbal sequência de acontecimentos relativos a um dia, utilizando, quando possível, os horários dos eventos. (EF01MA16) Reconhecer e relacionar períodos do dia, dias da semana e meses do ano, utilizando calendário, quando necessário. (EF01MA17) Produzir a escrita de uma data, apresentando o dia, o mês e o ano, e indicar o dia da semana de uma data, consultando calendários. (EF01MA18)	Medidas de tempo.	Para saber o tempo e compreender suas estruturas de intervalo, duração e unidades de medida, os estudantes precisam experimentar instrumentos e situações de medida do tempo que lhes permitam compreender o sentido do tempo e as diferentes unidades que são usadas para medi-lo (horas, dias, meses, anos)
Reconhecer e relacionar valores de moedas e cédulas do sistema monetário brasileiro para resolver situações simples do cotidiano do estudante. (EF01MA19)	Sistema monetário brasileiro.	Uma indicação é a visita a mercados ou feiras locais, analisar preços de mercadorias, fazer lista de compras e, se possível, realizar uma compra de verdade para poder analisar o que comprar, quanto gastar, como economizar, a relação entre querer comprar e valer a pena gastar etc.
UNIDADE TEMÁTICA: PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA		
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM/HABILIDADES	**CONTEÚDOS**	**COMENTÁRIOS/SUGESTÕES METODOLÓGICAS**

Classificar eventos envolvendo o acaso, tais como “acontecerá com certeza”, “talvez aconteça” e “é impossível acontecer”, em situações do cotidiano. (EF01MA20)	Noção de acaso	A promoção da compreensão entre as crianças de que nem todos os fenômenos são determinísticos, ou seja, que o acaso tem um papel importante em muitas situações. Para isso, o início da proposta de trabalho com probabilidade está centrado no desenvolvimento da noção de aleatoriedade, de modo que os estudantes compreendam a existência de eventos certos, outros prováveis ou improváveis e também os impossíveis. Os cálculos de probabilidade só serão estudados depois. As questões acerca de acontecimentos mais ou menos prováveis podem ser feitas a partir das experiências com dados, lançamento de moeda ou situações tais como "tem um cachorro na minha casa, o que é provável que ele faça? O que é impossível que ele faça? O que é certo que ele faça?" Discutir as hipóteses dos alunos e analisar as respostas constituem formas de ajudá-los a analisar possibilidades e previsões.
Ler dados expressos em tabelas e em gráficos de colunas simples. (EF01MA21)	Leitura de tabelas e de gráficos de colunas simples	As primeiras análises de gráficos e tabelas podem ser coletivas, para que os estudantes compreendam o que, como e para que analisam. Para esse trabalho, sugere-se que as perguntas feitas para a análise de um gráfico ou tabela tenham foco também em questões de identificação de dados (qual foi o preferido, qual o menos preferido etc.) e outras que relacionem dados (quantas pessoas a mais preferem x do que y). Depois disso, pode-se passar a questões numéricas (comparar quantidades, calcular somas e diferenças a partir do gráfico etc.). A utilização de gráficos e tabelas com dados de mídia social também são importantes para dar aos estudantes a visão de que esse tipo de texto aparece muito fora da aula de matemática.
Realizar pesquisa, envolvendo até duas variáveis categóricas de seu interesse e universo de até 30 elementos, e organizar dados por meio de representações pessoais. (EF01MA22)	Coleta e organização de informações.	Vale sugerir que os dados que poderão ser coletados, organizados e representados pelos estudantes sejam para responder perguntas cujas respostas não sejam demasiadamente óbvias. Assim, por exemplo, analisar qual é a preferência dos estudantes da classe por sorvete de chocolate ou de limão, envolve fazer uma pesquisa, organizar os dados e construir uma representação para finalmente responder à questão, indicando quantos preferem mais um sabor que o outro.

2º ANO		
UNIDADE TEMÁTICA: NÚMEROS		
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM/HABILIDADES	**CONTEÚDOS**	**COMENTÁRIOS/SUGESTÕES METODOLÓGICAS**
Comparar e ordenar números naturais (até a ordem de centenas) pela compreensão de características do sistema de numeração decimal (valor posicional e função do zero). (EF02MA01) Registrar o resultado da contagem ou estimativa da quantidade de objetos em coleções de até 1000 unidades, realizada por meio de diferentes estratégias. (EF02MA02) Comparar quantidades de objetos de dois conjuntos, por estimativa e/ou por correspondência (um a um, dois a dois, entre outros), para indicar “tem mais”, “tem menos” ou “tem a mesma quantidade”, indicando, quando for o caso, quantos a mais e quantos a menos. (EF02MA03)	Leitura, escrita, comparação e ordenação de números de até três ordens pela compreensão de características do sistema de numeração decimal (valor posicional e papel do zero)	É esperado que os estudantes sejam capazes de agrupar unidades em dezenas e centenas e realizar comparação de quantidades. Para que isso ocorra, é possível indicar que as contagens de objetos, as situações para a estimativa, os jogos, a utilização de material estruturado, a resolução de problemas envolvendo ou não o sistema monetário e a exploração de estratégias pessoais de cálculo são formas de auxiliar na compreensão dos princípios do sistema decimal. As primeiras experiências que envolvem números já devem valorizar o uso de estimativas para que seja possível ao aluno perceber a importância e o significado do valor estimado (ou aproximado) e seja capaz de utilizá-lo em situações da vida diária que comportam seu uso. Manter na classe cantos de estimativas, nos quais haja desafios para que os alunos estimem a quantidade de objetos de um pote, ou quantos clipes devem ser colocados em uma "corrente" para ter o comprimento de seu pé, ou quantos feijões cabem em um copo , por exemplo, são algumas das possibilidades de atividades que favorecem o desenvolvimento desta habilidade.
Compor e decompor números naturais de até três ordens, com suporte de material manipulável, por meio de diferentes adições. (EF02MA04)	Composição e decomposição de números naturais (até 1000)	É possível indicar que a exploração da composição e decomposição de quantidades de até 3 ordens com materiais manipuláveis, como fichas numéricas ou jogos, pode favorecer a compreensão do Sistema de Numeração Decimal. Outro bom contexto pode ser o sistema monetário por meio da análise de formas distintas de se obter uma quantia com cédulas diversas e depois representar as soluções obtidas com escritas aditivas — por exemplo, investigar diferentes formas de representar 150 reais usando apenas cédulas de real e representar as soluções encontradas de pelo menos três maneiras diferentes. Vale a pena destacar que decompor um número envolve adição, multiplicação ou uma combinação das duas operações e que, nesta etapa, **será utilizada apenas a adição**. Outro ponto que merece destaque é que um número, por exemplo, 154, pode ter mais do que a decomposição usual

		expressa em 100 + 50 + 4, sendo possível também ter escritas tais como 150 + 4 ou 120 + 30 + 4 ou, ainda, 100 + 30 + 20 + 4.
Construir fatos básicos da adição e subtração e utilizá-los no cálculo mental ou escrito. (EF02MA05)	Construção de fatos fundamentais da adição e da subtração	Jogos de arremesso, tais como o de argolas, para contagem de pontos, atividades com calculadora e busca de regularidades em resultados de operações são formas de criar ambiente de desenvolvimento para sua aprendizagem. Sugere-se que a reta numérica seja utilizada para auxiliar na construção dos fatos básicos de adição e subtração.
Resolver e elaborar problemas de adição e de subtração, envolvendo números de até três ordens, com os significados de juntar, acrescentar, separar, retirar, utilizando estratégias pessoais ou convencionais. (EF02MA06)	Problemas envolvendo diferentes significados da adição e da subtração (juntar, acrescentar, separar, retirar)	Vale destacar também que uma situação-problema, nesta fase, como a própria redação da habilidade indica a utilização de estratégias diversas para a sua resolução. Em especial no que diz respeito aos problemas de adição e subtração, deve-se estar atento ao fato de que envolvem diferentes ideias relativas a essas operações, uma vez que se encontram em um campo conceitual que relaciona as duas operações, o que resulta que a melhor aprendizagem ocorre quando ambas são abordadas conjuntamente, rompendo, assim, com a abordagem tradicional de primeiro ensinar problemas de adição para depois ensinar problemas de subtração. A elaboração de problemas pode ser feita em duplas ou grupos, com estratégias variadas, tais como elaborar uma pergunta, um problema parecido e até uma nova pergunta para o problema. Após a elaboração, será fundamental explorar o texto produzido visando aprimorá-lo, modificá-lo ou reescrevê-lo.
Resolver e elaborar problemas de multiplicação (por 2, 3, 4 e 5) com a ideia de adição de parcelas iguais por meio de estratégias e formas de registro pessoais, utilizando ou não suporte de imagens e/ou material manipulável. (EF02MA07)	Problemas envolvendo multiplicação tendo como referência adição de parcelas iguais	A BNCC apresenta o pressuposto de que, ao longo da escola, seja desenvolvida a competência do letramento matemático e a possibilidade de raciocinar e poder expressar esse raciocínio visando comunicar-se e aprender mais matemática. Pensando nisso, torna-se relevante o destaque para incentivar diferentes processos de resolução nos quais seja possível a utilização de representações pessoais (desenhos, esquemas, escritas numéricas), bem como analisar coletivamente e discutir a respeito das soluções encontradas. O incentivo a registros diversos são parte do processo de apoio à construção da linguagem matemática, amplia o raciocínio e a capacidade de argumentar dos estudantes. Isso vale para situações-problema em geral.

Resolver e elaborar problemas envolvendo dobro, metade, triplo e terça parte, com o suporte de imagens ou material manipulável, utilizando estratégias pessoais. (EF02MA08)	Problemas envolvendo significados de dobro, metade, triplo e terça parte	Destaca-se que contagens, problemas, jogos e exploração de receitas simples são excelentes contextos para se explorar as ideias centrais desta habilidade. Em especial a proposição de situações que envolvem a divisão de grandezas discretas em partes iguais (duas ou três partes) com o suporte de materiais manipuláveis (coleções de botões, figurinhas, etc.). É importante destacar que compreender metade e terça parte passa também pela exploração de objetos que podem ou não ser divididos em duas ou três partes iguais. Não são esperadas as representações numéricas de metade e um terço, mas os alunos devem ser estimulados a fazer desenhos e justificar por escrito ou oralmente as divisões que fazem e as partes que são obtidas dessas divisões.
UNIDADE TEMÁTICA: ÁLGEBRA		
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM/HABILIDADES	**CONTEÚDOS**	**COMENTÁRIOS/SUGESTÕES METODOLÓGICAS**
Construir sequências de números naturais em ordem crescente ou decrescente a partir de um número qualquer, utilizando uma regularidade estabelecida. (EF02MA09)	Sequências repetitivas e sequências recursivas	Em relação à álgebra dos anos iniciais, o trabalho com regularidades inicia-se pela organização e pela ordenação de elementos que tenham atributos comuns. A relação da Álgebra com a unidade temática Números é bastante natural no trabalho com sequências numéricas, seja na ação de completar uma sequência com elementos ausentes, seja na construção de sequências segundo uma determinada regra de formação. Por exemplo, construir uma sequência numérica começando pelo número três e que cresça de 5 em 5. Esse trabalho contribui para que os alunos percebam regularidades nos números naturais. É importante destacar também que o pensamento algébrico evolui se houver possibilidade de se representar o padrão observado, e de se falar a respeito dele.
Descrever um padrão (ou regularidade) de sequências repetitivas e de sequências recursivas, por meio de palavras, símbolos ou desenhos. (EF02MA10) Descrever os elementos ausentes em sequências repetitivas e em sequências recursivas de números naturais, objetos ou figuras. (EF02MA11)	Regularidade de sequências e determinação de elementos ausentes na sequência	Descrever um padrão implica em observar e explorar sequências numéricas ou geométricas, de modo a identificar uma de suas regularidades e, então, expressá-las. Uma sequência é repetitiva quando tem um mesmo padrão de organização que se repete a cada elemento. Por exemplo, na sequência 2, 4, 6, 8, 10..., o padrão de repetição é que um termo é obtido somando 2 ao anterior. Uma sequência recursiva explicita seu primeiro valor (ou primeiros valores) e define outros valores na sequência em termos dos valores iniciais segundo uma regra. Por exemplo, na

		sequência 1, 1, 2, 3, 5, 8, 13, a recursividade está em que, a partir do segundo termo, que é 1, os demais são obtidos da soma dos dois anteriores: 2 = 1 + 1; 3 = 1 + 2; 5 = 2 + 3 e assim por diante.
UNIDADE TEMÁTICA: GEOMETRIA		
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM/HABILIDADES	**CONTEÚDOS**	**COMENTÁRIOS/SUGESTÕES METODOLÓGICAS**
Identificar e registrar, em linguagem verbal ou não verbal, a localização e os deslocamentos de pessoas e de objetos no espaço, considerando mais de um ponto de referência, e indicar as mudanças de direção e de sentido. (EF02MA12)	Localização e movimentação	Destaca-se que contextos interessantes para o desenvolvimento desta habilidade podem estar em **aplicativos** nos quais os alunos precisem deslocar objetos por trilhas e labirintos. Também pode-se propiciar vivências nas quais os alunos possam descrever trajetos ou realizar percursos usando movimentos corporais ou descrevendo verbalmente a localização de um objeto ou pessoa segundo pontos de referências familiares (por exemplo, utilizar um croqui da sala de aula para indicar que uma pessoa está entre outras duas, ou à direita de uma e à esquerda de outra, ou em frente ao quadro e ao lado da porta). Duas explicitações são importantes: linguagem e representação gráfica. Embora não seja fácil diferenciar o significado de direção do significado de sentido, é importante iniciar esse trabalho propondo atividades que envolvam a distinção entre essas duas noções. Outro ponto importante é sugerir que os estudantes representem deslocamentos ou localizações feitas por meio de desenhos. Desenhos e esquemas feitos durante ou após as atividades de localização espacial auxiliam que se amplie a compreensão do espaço.
Esboçar roteiros a ser seguidos ou plantas de ambientes familiares, assinalando entradas, saídas e alguns pontos de referência. (EF02MA13)	Construção de roteiros e de plantas simples	É possível fazer esse trabalho de modo integrado com Geografia, onde também estão previstas habilidades de leitura e confecção de plantas e mapas. Outra situação que propicia o desenvolvimento dessa habilidade está nas brincadeiras de tradição oral — se, após brincar, por exemplo, de amarelinha, os alunos forem estimulados a representar o cenário da brincadeira e detalhes do espaço onde ela ocorreu. Merece destaque que, ao realizar atividades relativas a esta habilidade, tem relevância especificar posições e descrever relações de tamanho, distância e proximidade entre o cenário real e o representado para que noções de proporcionalidade possam ser futuramente desenvolvidas.

Reconhecer, nomear e comparar figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera), relacionando-as com objetos do mundo físico. (EF02MA14)	Figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera): reconhecimento e características	Destaca-se a proposição de atividades em que o estudante explore embalagens, bem como construa modelos de figuras espaciais com massa de modelar ou varetas. Analisar as características e propriedades das formas presentes em embalagens, bem como explicitá-las verbalmente ou fazer representações das formas por meio de desenhos auxilia a compreensão das principais características dos objetos em estudo, bem como favorece o desenvolvimento de habilidades de visualização e raciocínio espacial. É importante estimular os estudantes a usarem o vocabulário específico relacionado às formas, tais como os nomes que elas têm, termos como faces e vértices e, ainda, a nomear as faces de cubo, pirâmide e paralelepípedo, identificando as figuras geométricas planas que nelas aparecem. Há, aqui, oportunidade de trabalho interdisciplinar com as habilidades (EF02CI01), da Ciência; e (EF02GE09), da Geografia, no que se refere à observação de objetos do cotidiano, suas características, formas e representação.
Reconhecer, comparar e nomear figuras planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo), por meio de características comuns, em desenhos apresentados em diferentes disposições ou em sólidos geométricos. (EF02MA15)	Figuras geométricas planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo): reconhecimento e características	Nesta etapa, já é esperado que os estudantes classifiquem as figuras planas usando critérios tais como figuras com e sem lados, com e sem vértices ou, ainda, que separem as figuras pelo número de lados que elas têm. Quebra-cabeças, mosaicos e a análise de objetos do cotidiano são contextos interessantes para a exploração de atividades que levem ao desenvolvimento desta habilidade. É importante destacar também a importância de ler representações de figuras planas na forma de desenhos ou de produzir desenhos que representem figuras planas.
UNIDADE TEMÁTICA: GRANDEZAS E MEDIDAS		
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM/HABILIDADES	**CONTEÚDOS**	**COMENTÁRIOS/SUGESTÕES METODOLÓGICAS**
Estimar, medir e comparar comprimentos de lados de salas (incluindo contorno) e de polígonos, utilizando unidades de medida não padronizadas e padronizadas (metro, centímetro e milímetro) e instrumentos adequados. (EF02MA16)	Medida de comprimento: unidades não padronizadas e padronizadas (metro, centímetro e milímetro)	Merece destaque o fato de que as medidas estão por toda parte e, por isso, os processos de medição, em especial os de comprimento, são facilmente identificados e usados em diferentes contextos. É importante que sejam destacados tanto a compreensão dos atributos mensuráveis dos objetos como os processos de medição. Destaca-se também que o estudante, nessa fase, deve realizar medições utilizando diferentes objetos, tais como cabo de vassoura, palmo da mão, entre outros,

		levantando a importância da padronização das unidades de medidas. Também é importante que os estudantes aprendam a utilizar instrumentos de medida de comprimento, tais como régua, trena e fita métrica. Embora a habilidade preveja a introdução das unidades de medida de comprimento padronizadas, há um aspecto a ser considerado: a necessidade de explorar a relação de equivalência entre unidades diferentes (por exemplo, que 1m = 100cm) sem ensinar regras de transformação de unidades. Outra consideração a ser feita é que fazer estimativa de medida de comprimento, depois realizar a medição e comparar o dado real com a estimativa é um recurso essencial para o desenvolvimento de habilidades referentes ao tema Grandezas e Medidas.
Estimar, medir e comparar capacidade e massa, utilizando estratégias pessoais e unidades de medida não padronizadas ou padronizadas (litro, mililitro, centímetro cúbico, grama e quilograma). (EF02MA17)	Medida de capacidade e de massa: unidades de medida não convencionais e convencionais (litro, mililitro, centímetro cúbicos, grama e quilograma)	Sugere-se destaque para o fato de que essa é uma habilidade que envolve duas grandezas importantes: massa e capacidade. Receitas, exploração da capacidade das embalagens, utilização de balanças para medir massa de objetos, visitas a mercados para analisar o uso de balanças digitais, levantamento da utilização de medidas de massa e capacidade no cotidiano das pessoas, entre outros, apresentam possibilidades de contextos para problemas que envolvem a medição. É importante que os estudantes conheçam, além das relações entre quilograma e grama e entre litro e mililitro, instrumentos de medida e que os utilizem para realizar medições de modo a compreender como se mede cada tipo de grandeza, os cuidados para realizar uma medição, a importância da escolha da unidade de medida e a forma de expressar a medição feita. Ressaltamos a importância de que os estudantes também utilizem vocabulário específico, resolvam problemas onde possam aplicar as aprendizagens e saibam representar medições com as respectivas unidades.
Indicar a duração de intervalos de tempo entre duas datas, como dias da semana e meses do ano, utilizando calendário, para planejamentos e organização de agenda. (EF02MA18)	Medidas de tempo: intervalo de tempo, uso do calendário, leitura de horas em relógios digitais e ordenação de datas	Sugere-se que haja a utilização de situações reais de planejamento do tempo, com o uso de calendário, e a exploração de tempo a transcorrer (entre e hoje e a próxima semana, quantos dias há) e de tempo transcorrido (quantos dias ou meses já se passaram desde que começamos as aulas, ou desde que tivemos a festa junina). Explorar prazos de validade de produtos, da duração de uma aula ou de outros

		momentos relevantes da rotina pessoal e coletiva auxiliam para o alcance desta habilidade pelos alunos. Há, aqui, oportunidade de trabalho interdisciplinar com as habilidades (EF02HI06) e (EF02HI07), da História, associadas à percepção de intervalos de tempo e utilização de marcadores, como calendário.
Medir a duração de um intervalo de tempo por meio de relógio digital (hora e minuto) e registrar o horário do início e do fim do intervalo. (EF02MA19)	Medidas de tempo: intervalo de tempo, uso do calendário, leitura de horas em relógios digitais e ordenação de datas	Medir a duração de um intervalo de tempo requer conhecer unidades distintas de medida de tempo (dias, meses, anos, horas, minutos etc.), bem como de instrumentos diversos de medida e marcação temporal — no caso específico, o uso de relógios digitais (os relógios analógicos ou de ponteiros também podem ser eventualmente considerados). Há, aqui, oportunidade de trabalho interdisciplinar com as habilidades (EF02CI07), de Ciências; e (EF02HI07), da História, no que se refere à observação e marcação da passagem do tempo utilizando diferentes tipos de relógios.
Estabelecer a equivalência de valores entre moedas e cédulas do sistema monetário brasileiro para resolver situações cotidianas. (EF02MA20)	Sistema monetário brasileiro: reconhecimento de cédulas e moedas e equivalência de valores	Destaca-se que, neste segundo ano, além de ampliar o conhecimento das notas e moedas de real, é adequado verificar o que é possível ou não comprar com determinados valores e como priorizar compras, explorando a ideia de comparação de preços (mais caro ou mais barato), para que os alunos compreendam o sentido e a necessidade de se fazer “economia”.
UNIDADE TEMÁTICA: PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA		
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM/HABILIDADES	**CONTEÚDOS**	**COMENTÁRIOS/SUGESTÕES METODOLÓGICAS**
Classificar resultados de eventos cotidianos aleatórios como “pouco prováveis”, “muito prováveis”, “improváveis” e “impossíveis”. (EF02MA21)	Análise da ideia de aleatório em situações do cotidiano	A probabilidade merece cuidado por ser um tema mais novo aos educadores, em especial dos anos iniciais. A probabilidade é a Matemática da incerteza e se aproxima mais da realidade. Em nosso dia a dia, lidamos mais com a estimativa do que com a precisão. A ideia de aleatório em que não se sabe qual será o resultado, mas se pode prever os resultados possíveis e os impossíveis, são questões centrais ao raciocínio probabilístico. A análise de eventos cotidianos para indicar se eles podem ou não ocorrer, se é muito ou pouco provável é o foco da probabilidade neste ano. Neste momento da escolaridade, as experiências com probabilidade devem ser informais, mas deve ser incentivado o uso de termos que explicitem as análises das chances de algo ocorrer: muito provável, pouco provável, nada provável, impossível e

		certeza. Essas ideias centrais podem ser exploradas por meio de jogos, análises de situações desenvolvidas para isso ou de perguntas que levem os estudantes a analisarem chances de algo acontecer. Em um jogo com dois dados, por exemplo, vale analisar quais as somas que podem sair e quais são impossíveis de sair (13, por exemplo). Jogar um dado 30 vezes, é improvável que saia o 6 nas 30 jogadas, mas não é impossível. Montar uma tabela com todas as somas possíveis e ver quais aquelas que têm mais chance de sair (é mais provável sair soma 7 do que soma 12, por exemplo) é uma boa estratégia para a compreensão dos significados de mais provável, menos provável e igualmente provável.
Comparar informações de pesquisas apresentadas por meio de tabelas de dupla entrada e em gráficos de colunas simples ou barras, para melhor compreender aspectos da realidade próxima. (EF02MA22) Realizar pesquisa em universo de até 30 elementos, escolhendo até três variáveis categóricas de seu interesse, organizando os dados coletados em listas, tabelas e gráficos de colunas simples. (EF02MA23)	Coleta, classificação e representação de dados em tabelas simples e de dupla entrada e em gráficos de colunas	Comparar informações de pesquisas nas condições previstas na habilidade envolve algum conhecimento anterior de leitura de gráficos de colunas para que se possa ler o gráfico em barras simples horizontais. Especificamente, a tabela que deve ser lida aqui é uma tabela que relaciona duas variáveis de uma mesma população, ou a análise de uma mesma variável em duas populações diferentes (por exemplo, a relação entre as variáveis idade e número de irmãos em mulheres ou a variável preferência por times de futebol analisada entre homens e mulheres). As variáveis categóricas ou qualitativas são aquelas que não são expressas numericamente, pois suas respostas às questões feitas são palavras como cor dos olhos, mês de nascimento, preferência por um time de futebol, preferência musical, entre outras. A realização da pesquisa acontece a partir de procedimentos tais como elaborar as questões sobre o que se pretende pesquisar e desenvolver procedimentos que vão da escolha da população a procedimentos de coleta, organização e publicação dos dados da pesquisa e a respostas às questões investigadas. É importante trabalhar com perguntas cujas respostas não sejam óbvias e deem margem para a coleta e representação de dados, para posterior tomada de decisão a partir do que foi coletado. Assim, por exemplo, analisar como o dono da cantina da escola poderia saber se deve ter em estoque mais sorvete de morango do que de chocolate ou de limão envolve fazer uma pequena pesquisa, organizando os dados e, depois, construir o

		gráfico para finalmente decidir em função da preferência daqueles estudantes que responderam as questões.

3º ANO		
UNIDADE TEMÁTICA: NÚMEROS		
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM/HABILIDADES	**CONTEÚDOS**	**COMENTÁRIOS/SUGESTÕES METODOLÓGICAS**
Ler, escrever e comparar números naturais de até a ordem de unidade de milhar, estabelecendo relações entre os registros numéricos e em língua materna. (EF03MA01)	Leitura, escrita, comparação e ordenação de números naturais de quatro ordens	Sugere-se a leitura de tabelas e de textos que envolvem números da ordem de unidades de milhar para criar contextos de leitura, escrita e comparação de quantidades. Os estudantes deverão ser estimulados a representar quantidades usando algarismos ou escrevendo os nomes dos números utilizando a língua materna. Também é esperado que sejam exploradas contagens com intervalos diferentes, em especial usando múltiplos de 10 (10 em 10, 100 em 100, 1000 em 1000), que são úteis no desenvolvimento de procedimentos de cálculo. Estimativas da ordem de grandeza dos números também contribuem para o desenvolvimento do senso numérico.
Identificar características do sistema de numeração decimal, utilizando a composição e a decomposição de número natural de até quatro ordens. (EF03MA02)	Composição e decomposição de números naturais	São recomendadas as propostas de desenvolver formas diversas de representar uma mesma quantidade, com decomposições diferentes [o sistema de numeração decimal - SND é aditivo e multiplicativo (3234 =3x1000 + 2 x 100 + 3 x 10 + 4 x 1), considerando o que já foi apresentado para o 2º ano. A resolução de problemas que envolvam contagens e o sistema monetário com quantidades expressas por números de até quatro ordens é um excelente meio para o desenvolvimento do pensamento aritmético, relativamente ao SND. Há, aqui, oportunidade para o trabalho interdisciplinar com as habilidades (EF03LP11) e (EF03LP16), da Língua Portuguesa, no que se refere à leitura, compreensão e utilização de números em receitas.
Construir e utilizar fatos básicos da adição e da multiplicação para o cálculo mental ou escrito. (EF03MA03)	Construção de fatos fundamentais da adição, subtração e multiplicação Reta numérica	A construção dos fatos básicos de adição e multiplicação envolve perceber que eles dizem respeito às relações estabelecidas entre números menores que 10. Por exemplo, 5 + 2 = 7 é um fato básico de adição e 7 x 2 = 14 é um fato básico da multiplicação. A utilização dos fatos básicos no cálculo básico mental ou escrito se relaciona a memorização de fatos mais

		simples, que podem ser acionados, quando necessário, para a resolução de atividades numéricas mais complexas. O cálculo mental favorece a compreensão do sistema de numeração decimal e influencia na capacidade de resolver problemas. Ou seja, além de o cálculo mental desenvolver o pensamento numérico, ele aumenta a capacidade do estudante em resolver problemas, porque dá a ele ferramentas próprias para operar com quantidades "grandes". A exploração de regularidades com calculadora e a utilização dos fatos básicos da adição e da subtração e da decomposição, por exemplo: 57 + 19 = 57 + 20 – 1, são essenciais para que os estudantes consigam desenvolver essa habilidade.
Estabelecer a relação entre números naturais e pontos da reta numérica para utilizá-la na ordenação dos números naturais e também na construção de fatos da adição e da subtração, relacionando-os com deslocamentos para a direita ou para a esquerda. (EF03MA04)	Construção de fatos fundamentais da adição, subtração e multiplicação Reta numérica	Deve-se levar em conta que o desenvolvimento desta habilidade favorece a construção de estratégias de cálculo – mental ou escrito, exato ou aproximado. Portanto a construção, dos fatos básicos da adição e da subtração é necessária. A utilização da reta numérica pode favorecer essa construção. Assim, a marcação de pontos de um jogo e a marcação da sequência numérica são contextos para a construção da reta numérica.
Utilizar diferentes procedimentos de cálculo mental e escrito para resolver problemas significativos envolvendo adição e subtração com números naturais. (EF03MA05)	Procedimentos de cálculo (mental e escrito) com números naturais: adição e subtração	Ao explorar situações problema envolvendo as operações de adição e subtração e formas de resolvê-las no 3º ano, é recomendável que os estudantes sejam incentivados a desenvolver estratégias de cálculo. Pode-se propor, por exemplo, que, antes de utilizar uma técnica convencional para calcular a soma 238 + 497, os estudantes possam imaginar meios de realizar o cálculo, produzir registros pessoais das formas encontradas e, posteriormente, dialogar a respeito deles coletivamente. Calculadoras, jogos e materiais didáticos variados também são úteis no desenvolvimento dessa habilidade. Incluir a estimativa da ordem de grandeza do resultado de uma operação antes de realizá-la permite desenvolver um processo de análise da razoabilidade de uma soma ou diferença.
Resolver e elaborar problemas de adição e subtração com os significados de juntar, acrescentar, separar, retirar, comparar e completar quantidades, utilizando diferentes estratégias de	Problemas envolvendo significados da adição e da subtração: juntar, acrescentar, separar, retirar,	A formulação de problemas auxilia os estudantes a aprenderem a resolver situações problema, pois ajuda-o a formar esquemas de representação mental e consolida o conhecimento. As situações problema elaboradas pelos estudantes devem ser significativas para que eles

cálculo, incluindo cálculo mental e estimativa. (EF03MA06)	comparar e completar quantidades	possam aprender conceitos e procedimentos. Nesse sentido, o professor abre espaço para que os estudantes escrevam suas ideias e construam seus textos utilizando seus conhecimentos sobre a organização de um gênero textual: situação problema. Consequentemente, podem melhorar suas produções textuais e reflexões a respeito da utilização da matemática no cotidiano. Muitas são as alternativas e propostas de formulação de problemas. Fazer revisão coletiva de um problema e trocar com o colega para uma análise crítica são estratégias úteis para o processo de explorar o texto elaborado.
Resolver e elaborar problemas de multiplicação (por 2, 3, 4, 5 e 10) com os significados de adição de parcelas iguais e elementos apresentados em disposição retangular, utilizando diferentes estratégias de cálculo e registros. (EF03MA07) Resolver e elaborar problemas de divisão de um número natural por outro (até 10), com resto zero e com resto diferente de zero, com os significados de repartição equitativa e de medida, por meio de estratégias e registros pessoais. (EF03MA08)	Problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação e da divisão: adição de parcelas iguais, configuração retangular, repartição em partes iguais	Resolução de problemas envolve a aprendizagem de uma série de processos que necessitam ser aprendidos; entre eles, destacam-se a leitura do texto de um problema e compreender que é comum que haja mais de um caminho pelo qual seja possível chegar a ela. Por isso, não enfatizar que a resolução de problemas é necessariamente de uma operação. Além de resolver problemas, é importante que os estudantes sejam levados a elaborar problemas, sobretudo na forma escrita, em pequenos grupos ou coletivamente, mediados pela ação do professor. Quadros numéricos nos quais se registrem os fatos fundamentais da multiplicação por 2, 3, 4, 5 e 10 podem ser organizados para permitir a exploração de regularidades dos produtos obtidos e, inclusive, investigar, a partir deles, como seriam os resultados das multiplicações por 6 e por 8, por exemplo. Assim, as ideias trazidas na habilidade devem ser desenvolvidas por meio de problemas – inclusive a problematização de jogos – envolvendo significados da multiplicação e da divisão. Os estudantes deverão ser convidados a representar suas resoluções usando diferentes recursos (papel quadriculado, desenhos, materiais diversos, registros numéricos, entre outros). Há, aqui, oportunidade para o trabalho interdisciplinar com as habilidades de Língua Portuguesa (EF03LP11) e (EF03LP16), no que se refere à leitura, compreensão e utilização de divisão em receitas.
Associar o quociente de uma divisão com resto zero de um número natural por 2, 3, 4, 5 e 10 às ideias de metade, terça, quarta, quinta e décima partes. (EF03MA09)	Significados de metade, terça parte, quarta parte, quinta parte e décima parte	Um contexto natural para a exploração das ideias trazidas nesta habilidade são problemas nos quais os estudantes devam repartir algo entre si para descobrir qual parte cabe a cada um. Outra possibilidade é

		a de eles fazerem investigações usando a divisão de uma fita ou barbante de 1m = 100 cm de comprimento em duas, três, quatro, cinco ou dez partes iguais. Essa proposta tem também a vantagem de que será possível relacionar as frações de 1m com seu valor em centímetros. Por exemplo, dividir 12 pessoas em 3 grupos com a mesma quantidade de elementos significa ter 3 grupos com 4 pessoas em cada um. Vale dizer que deve-se ter cuidado com as formas de representação e com a introdução da linguagem matemática referente às repartições. Os estudantes devem ser incentivados a fazer representações gráficas (desenhos, esquemas) das divisões e aprenderem o sentido de metade, de terça parte ou um terço etc., mas as representações das frações podem ser introduzidas ou não. Caso se opte pela introdução de escritas fracionárias, deve ficar claro que não é esperado que elas sejam dominadas pelos alunos neste ano. Haverá o 4º e o 5º anos para essa apropriação.
UNIDADE TEMÁTICA: ÁLGEBRA		
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM/HABILIDADES	**CONTEÚDOS**	**COMENTÁRIOS/SUGESTÕES METODOLÓGICAS**
Identificar regularidades em sequências ordenadas de números naturais, resultantes da realização de adições ou subtrações sucessivas, por um mesmo número, descrever uma regra de formação da sequência e determinar elementos faltantes ou seguintes. (EF03MA10)	Regularidades em sequências numéricas recursivas	A identificação de regularidades em sequências ordenadas de números naturais resultantes da realização de adições ou subtrações sucessivas por um mesmo número (2, 13, 24, 35... — adição sucessiva de 11; ou 150, 135, 120, 105... — subtração sucessiva de 15), sendo que a descrição do padrão se assemelha ao que já foi definido como foco da habilidade (EF02MA10). Embora o foco sejam sequências envolvendo adições e subtrações, podem ser propostas sequências com figuras geométricas para o desenvolvimento desta habilidade. Os diferentes aspectos envolvidos na habilidade (descobrir termos faltantes, identificar a recursividade etc.) podem ser abordados sob o enfoque da problematização, uma vez que a investigação de padrões é uma atividade importante para o desenvolvimento do pensamento algébrico.
Compreender a ideia de igualdade para escrever diferentes sentenças de adições ou de subtrações de dois números naturais que resultem na mesma soma ou diferença. (EF03MA11)	Relação de igualdade	A ideia de igualdade para escrever sentenças de adições ou subtrações de dois números naturais que resultem na mesma soma ou diferença significa compreender duas ideias distintas: a primeira é a de que, se 2 + 3 = 5, então, 5 = 2 + 3, o que indica o

		sentido de equivalência na igualdade; a outra ideia implícita na habilidade é a de que é possível que adições ou subtrações entre números diferentes deem o mesmo resultado, como, por exemplo, 20 - 10, 30 - 20, 40 - 30 são subtrações diferentes com resultados iguais. Assim 20 – 10 = 30 – 20, pois as diferenças são iguais. Do mesmo modo, 10 + 20 = 15 + 15, pois as duas somas são iguais.
UNIDADE TEMÁTICA: GEOMETRIA		
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM/HABILIDADES	**CONTEÚDOS**	**COMENTÁRIOS/SUGESTÕES METODOLÓGICAS**
Descrever e representar, por meio de esboços de trajetos ou utilizando croquis e maquetes, a movimentação de pessoas ou de objetos no espaço, incluindo mudanças de direção e sentido, com base em diferentes pontos de referência. (EF03MA12)	Localização e movimentação.	O desenvolvimento desta habilidade pode se associar a atividades nas quais os estudantes, em grupos, sejam desafiados a esconder um objeto na sala ou em um espaço delimitado da escola, produzir mapas que descrevam sua localização e trocar entre si os mapas desenhados para que os grupos localizem os objetos escondidos uns dos outros. Esse é um bom contexto para o desenvolvimento de todos os aspectos envolvidos nesta habilidade. É importante destacar que situações desse tipo também são consideradas problemas a serem resolvidos. Por outro lado, além das representações visuais e gráficas, é importante incentivar que as descrições de posição, trajetos, mudanças de direção e sentido sejam também feitas oralmente, com uso da linguagem materna e de vocabulário geométrico.
Associar figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera) a objetos do mundo físico e nomear essas figuras. (EF03MA13)	Figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera.	Os estudantes devem ser desafiados a construir e desenhar objetos geométricos, seja em malhas, por meio de suas planificações ou em esboços que os representem em perspectivas simples. A associação das figuras com objetos de uso pessoal ou a análise de cenários diversos para a identificação de formas deve ser estimulada. Propor que os estudantes façam esboços das figuras planas também é importante para desenvolver habilidades visuais e de desenho. Há, aqui, oportunidade de trabalho interdisciplinar com a habilidade (EF15AR02), da Arte, no que se refere à identificação dos elementos da geometria e das artes visuais em objetos e suas representações geométricas.
Descrever características de algumas figuras geométricas espaciais (prismas retos, pirâmides, cilindros, cones),	Figuras geométricas espaciais (prismas	Um desafio interessante para esta faixa etária, e que se caracteriza como um problema com mais de uma solução possível, é encontrar diferentes

relacionando-as com suas planificações. (EF03MA14)	retos, pirâmide, cone, cilindro.	planificações para o cubo e para a pirâmide de base quadrada, por exemplo. Outro desafio que vale a pena é o de apresentar alguns desenhos de moldes do paralelepípedo e pedir aos estudantes que identifiquem quais dos desenhos são de fato planificações para esse sólido, justificando suas escolhas. Em problemas desse tipo, os estudantes desenvolvem capacidade de argumentar e ampliam o vocabulário geométrico (que deve ser usado e incentivado nas aulas), desenvolvendo suas habilidades para desenhar e de visualizar mentalmente no espaço as figuras cujos moldes são apresentados por meio de desenhos no plano. Há, aqui, oportunidade de trabalho interdisciplinar com a habilidade (EF15AR02), da Arte, no que se refere à identificação dos elementos da geometria e das artes visuais em objetos e suas representações geométricas.
Classificar e comparar figuras planas (triângulo, quadrado, retângulo, trapézio e paralelogramo) em relação a seus lados (quantidade, posições relativas e comprimento) e vértices. (EF03MA15)	Figuras geométricas planas (triângulo, quadrado, retângulo, trapézio e paralelogramo).	Pode-se classificar as figuras por critérios relativos à quantidade de lados e vértices. Já o estudo da posição relativa de lados (paralelos ou não) e do perpendicularismo ou não de lados podem ser mais aprofundados a partir do 4º ano, após a introdução do conceito de ângulo. Essa classificação pode ser feita a partir de figuras presentes em quebra-cabeças, em mosaicos ou em situações-problema nos quais os estudantes devem separar formas planas que tenham recortado. Vale destacar que já é possível introduzir a terminologia de quadriláteros e triângulos e, ainda, valorizar as justificativas, as argumentações e as explicações de por que uma figura se encaixa ou não na categoria de quadrilátero, por exemplo. Esses processos de investigar, descrever, representar, argumentar e justificar marcam aspectos relevantes do pensamento geométrico e, por isso, devem ser bastante enfatizados no ensino da Matemática.
Reconhecer figuras congruentes, usando sobreposição e desenhos em malhas quadriculadas ou triangulares, incluindo o uso de tecnologias digitais. (EF03MA16)	Congruência de figuras geométricas planas	Um contexto para o desenvolvimento desta habilidade são as situações em que os estudantes possam explorar peças de quebra-cabeças que tenham mesmas formas e medidas por sobreposição ou que sejam desafiados a desenhar em malhas quadriculadas ou triangulares duas figuras planas que estejam em posições distintas, mas que tenham a mesma forma e o mesmo tamanho, ou investigar entre diversas figuras aquelas que têm a mesma forma e o mesmo tamanho. Assim o conceito de

		congruência é estudado no 3º ano de forma intuitiva por meio de material concreto e tecnologias digitais. Desse modo, não se deve esperar como aprendizagem a perfeita compreensão do significado e da definição de congruência de figuras.
UNIDADE TEMÁTICA: GRANDEZAS E MEDIDAS		
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM/HABILIDADES	**CONTEÚDOS**	**COMENTÁRIOS/SUGESTÕES METODOLÓGICAS**
Reconhecer que o resultado de uma medida depende da unidade de medida utilizada. (EF03MA17) Escolher a unidade de medida e o instrumento mais apropriado para medições de comprimento, tempo e capacidade. (EF03MA18)	Significado de medida e de unidade de medida	É importante destacar que atividades nas quais os estudantes tenham que realizar medições, em contextos diversos, de uma mesma grandeza com unidades distintas e analisar o resultado final, explicando os valores obtidos e suas variações, são o contexto para o desenvolvimento desta habilidade. Variar as grandezas e os instrumentos de medida também é importante. Vale destacar a ideia de que medir se aprende medindo, por isso, os problemas relacionados a medidas devem envolver contextos significativos para os estudantes. Além disso, os estudantes podem ter experiências com copos graduados, balanças digitais e de dois pratos, réguas, trenas, entre outros instrumentos.
Estimar, medir e comparar comprimentos, utilizando unidades de medida não padronizadas e padronizadas mais usuais (metro, centímetro e milímetro) e diversos instrumentos de medida. (EF03MA19)	Medidas de comprimento (unidades não convencionais e convencionais).	É importante que os estudantes aprendam a utilizar instrumentos de medida de comprimento, (régua, trena e fita métrica) de capacidade (copos graduados) e de tempo (relógios analógicos e digitais, cronômetros, ampulhetas). Embora a habilidade preveja a introdução das unidades padrão de medida de comprimento, há duas coisas a considerar, sendo a primeira a necessidade de explorar a relação de equivalência entre unidades diferentes (por exemplo, que 1 m = 100 cm) sem ensinar regras de transformação de unidades. A segunda consideração diz respeito ao fato de que o milímetro pode ser explorado na sua relação com o centímetro (1 cm = 10 mm) ou com o metro (1 m = 1000 mm). Finalmente, uma última consideração a ser feita é que fazer estimativa de medidas de comprimento, de capacidade e de tempo e depois realizar as medições e comparar os dados obtidos com as estimativas é um recurso essencial no incremento de estratégias para o desenvolvimento da competência métrica.
Estimar, medir e comparar capacidade e massa, utilizando unidades de medidas não padronizadas e padronizadas mais	Medidas de capacidade e de massa (unidades	Essa é uma habilidade que naturalmente sugere, nesta etapa escolar, a possibilidade de um projeto no qual se investigue o uso

usuais (litro, mililitro, quilograma, grama e miligrama), em leitura de rótulos e embalagens, entre outros. (EF03MA20)	não convencionais e convencionais).	das medidas de capacidade e de comprimento na vida diária das pessoas (dosagem de medicamentos, medidas de móveis que serão comprados, de tecidos, etc). Merece destaque o cuidado com a ideia de precisão que já pode aparecer com as unidades padrão de medida e o melhor uso de instrumentos de medida. Vale explorar, com os estudantes, recursos tecnológicos, tais como balanças digitais e sua precisão em relação a balanças analógicas. É importante também analisar com os estudantes em quais situações e para quais medições uma unidade de medida é adequada ou não e por que uma mesma medição pode ter representações numéricas distintas, pois depende da unidade de medida utilizada.
Comparar, visualmente ou por superposição, áreas de faces de objetos, de figuras planas ou de desenhos. (EF03MA21)	Comparação de áreas por superposição	A ideia de que medimos superfície com outra superfície e que o resultado da medição será a área da superfície medida é central nesta habilidade. Para que os estudantes compreendam isso, é interessante que realizem medições de superfícies familiares, tais como o chão da sala de aula, usando, por exemplo, folhas de jornal. Também é interessante que observem superfícies recobertas por outras, como, por exemplo, uma parede recoberta por azulejos, ou o chão com ladrilhos, e contem quantos azulejos ou ladrilhos foram usados para recobrir a superfície observada. A medição da área da face de um sólido geométrico não é essencial agora, embora esteja indicada na habilidade. Se ela acontecer, pode ser feita por comparação direta e visual, isto é, encostando ou superpondo as faces do objeto planificado para decidir qual é a maior. O mais central é que os estudantes comecem a identificar o significado de medição de superfície e a relação com o tipo de unidade utilizada para isso.
Ler e registrar medidas e intervalos de tempo, utilizando relógios (analógico e digital) para informar os horários de início e término de realização de uma atividade e sua duração. (EF03MA22)	Medidas de tempo.	O contexto indicado para o desenvolvimento desta habilidade é a resolução de problemas envolvendo utilização de relógios analógicos e digitais, com situações nas quais é necessário marcar por escrito o início e final de um acontecimento, bem como sua duração. Nesse sentido, a análise de situações de sala de aula, a organização de rotinas, a proposta de marcar o tempo decorrido entre o início e o final de uma atividade durante a aula, entre outros, são formas de explorar situações problematizadoras que favorecem a

		compreensão da medida de tempo em horas, minutos e segundos. Finalmente, é recomendável que a linguagem e a representação das medidas de tempo pelos estudantes seja feita em conjunto com a exploração das relações e que se tome como padrão de representação das abreviaturas das unidades o que é proposto pelo Instituto Nacional de Pesos e Medidas. Há, aqui, oportunidade de trabalho interdisciplinar com a habilidade (EF03CI08), da Ciência, no que se refere à observação e registro da passagem do tempo.
Ler horas em relógios digitais e em relógios analógicos e reconhecer a relação entre hora e minutos e entre minuto e segundos. (EF03MA23)	Medidas de tempo.	A indicação para que as aprendizagens previstas por esta habilidade aconteçam é o da resolução de problemas, envolvendo utilização de relógios analógicos e digitais. Importante destacar que a análise de situações de sala de aula, a organização de rotinas, a proposta de marcar o tempo que dura o início e o final de uma atividade durante a aula, entre outros, são formas de explorar situações problematizadoras que favorecem a compreensão da medida de tempo em horas, minutos e segundos. Dois pontos merecem destaque: o primeiro é que se enfatize a necessidade de desenvolver estimativa da ordem de grandeza da duração de um evento, em especial em minutos e segundos e, depois, comprovar se a estimativa realizada foi razoável ou não; o outro, trata da complexidade da estimativa da duração de um evento em segundos, apesar de os estudantes compreenderem que essa unidade mede um tempo "pequeno”.
Resolver e elaborar problemas que envolvam a comparação e a equivalência de valores monetários do sistema brasileiro em situações de compra, venda e troca. (EF03MA24)	Sistema monetário brasileiro.	O sistema monetário pode ser explorado por meio de situações-problema nas quais os estudantes possam realizar ou simular situações de compra e venda e em que precisem trocar notas, analisar valores, utilizar a noção de desconto e troco. Uma sugestão é a visita a mercados ou feiras locais (ou utilizar folhetos), analisando preços de mercadorias, fazendo lista de compras e até, se possível e conveniente, realizar uma compra de verdade para analisar o que comprar, quanto gastar e como economizar.
UNIDADE TEMÁTICA: PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA		
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM/HABILIDADES	**CONTEÚDOS**	**COMENTÁRIOS/SUGESTÕES METODOLÓGICAS**

Identificar, em eventos familiares aleatórios, todos os resultados possíveis, estimando os que têm maiores ou menores chances de ocorrência. (EF03MA25)	Análise da ideia de acaso em situações do cotidiano: espaço amostral	A identificar, em eventos familiares aleatórios, de todos os resultados possíveis implica em analisar e registrar o que pode ocorrer em uma ação sobre a qual se conhecem os possíveis resultados, mas não se têm certeza sobre quais desses resultados podem sair, nem em que ordem. Por exemplo, ao jogar dois dados e anotar os pontos das faces, considerando a diferença de pontos (do maior pelo menor), os resultados possíveis são {0, 1, 2, 3, 4, 5}, embora não se saiba em cada jogada qual deles sairá. No entanto, é possível saber que o resultado 0 tem mais chance de sair do que o resultado 5 porque há seis subtrações com diferença 0 e apenas uma subtração com a diferença 5.
Resolver problemas cujos dados estão apresentados em tabelas de dupla entrada, gráficos de barras ou de colunas. (EF03MA26) Ler, interpretar e comparar dados apresentados em tabelas de dupla entrada, gráficos de barras ou de colunas, envolvendo resultados de pesquisas significativas, utilizando termos como maior e menor frequência, apropriando-se desse tipo de linguagem para compreender aspectos da realidade sociocultural significativos. (EF03MA27)	Leitura, interpretação e representação de dados em tabelas de dupla entrada e gráficos de barras	É importante que as atividades com gráficos realizadas em sala de aula permitam aos estudantes interpretá-los por meio de questões que envolvam diferentes níveis de compreensão. A leitura e a interpretação de gráficos e tabelas contribui para o desenvolvimento do letramento matemático e das atitudes de questionar, levantar hipóteses e procurar relações entre os dados. Essas atitudes são inerentes ao processo de leitura de qualquer tipo de texto. Ao propor problemas a partir dos gráficos e tabelas, é importante variar o nível de perguntas a serem feitas, de modo que o aluno estabeleça relações entre os dados, façam estimativas, e previsões. Nesse nível, é possível que o estudante, dependendo da situação, utilizem informação implícita no gráfico, de modo a extrapolar os dados, predizendo algum fato. Há, aqui, oportunidade de trabalho interdisciplinar com as habilidades (EF03LP25), EF35LP20), (EF03LP26), da Língua Portuguesa; (EF03CI06), (EF03CI09), da Ciência; (EF03HI03), da História; e (EF03GE01), da Geografia, associadas a coleta, leitura, comparação e interpretação de dados, com apoio de recursos multissemióticos, incluindo gráficos e tabelas. Destaca-se que habilidades relacionadas à estatística tem como foco o desenvolvimento do pensamento estatístico, nesta fase, pode ser entendido como a capacidade de utilizar e/ou interpretar, de forma adequada, os dados apresentados em tabelas de dupla entrada e de gráficos de colunas. A análise de gráficos presentes nas mídias pode ser feita com muita parcimônia tendo em vista que esses, geralmente envolvem números decimais, porcentagens,

		números de ordem de milhões ou mais e gráficos mais complexos. É importante dar destaque à resolução de problemas a partir de gráficos e tabelas.
Realizar pesquisa envolvendo variáveis categóricas em um universo de até 50 elementos, organizar os dados coletados utilizando listas, tabelas simples ou de dupla entrada e representá-los em gráficos de colunas simples, com e sem uso de tecnologias digitais. (EF03MA28)	Coleta, classificação e representação de dados referentes a variáveis categóricas, por meio de tabelas e gráficos	Em relação à estatística é importante reiterar que os primeiros passos envolvem o trabalho com a coleta e a organização de dados de uma pesquisa de interesse dos estudantes. O planejamento de como fazer a pesquisa ajuda a compreender o papel da estatística na vida cotidiana. Assim, a leitura, a interpretação e a comparação de dados estatísticos apresentados em tabelas e gráficos têm papel fundamental, bem como a produção de texto escrito para a comunicação de dados e conclusões. Assim, para trabalhar estatística, o professor pode partir do levantamento de temas vivenciados pelos estudantes, por exemplo, a observação do número de dias ensolarados, o número de faltas de alunos durante um mês, a coleta de opinião de outras pessoas a respeito de um determinado fato, o levantamento do local de origem da família, entre outros contextos que são adequados para o desenvolvimento de procedimentos de pesquisa estatística. Há, aqui, oportunidade para o trabalho interdisciplinar com as habilidades (EF03LP26), (EF35LP17), da Língua Portuguesa; (EF03HI02) e (EF03HI03), da História, associadas à realização de pesquisas.

4º ANO		
UNIDADE TEMÁTICA: NÚMEROS		
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM/HABILIDADES	**CONTEÚDOS**	**COMENTÁRIOS/SUGESTÕES METODOLÓGICAS**
Ler, escrever e ordenar números naturais até a ordem de dezenas de milhar. (EF04MA01)	Sistema de numeração decimal: leitura, escrita, comparação e ordenação de números naturais de até cinco ordens	Os contextos para o desenvolvimento desta habilidade são encontrados no uso de tabelas, de textos do cotidiano, tais como jornais e revistas que poderão ser úteis para criar contextos de leitura, escrita e comparação de quantidades. Os estudantes deverão ser estimulados a representar quantidades usando algarismos e também palavras. Também é esperado que sejam exploradas contagens com intervalos diferentes, em especial usando múltiplos de 100, que são úteis no desenvolvimento de procedimentos de cálculo. Outro ponto a ser cuidado é a produção e análise de maneiras diversas

		de registro de quantidades no cotidiano, tais como as que aparecem em legendas de gráficos, ou no uso nas mídias (por exemplo, 200 mil). É importante que os estudantes sejam capazes de representar a comparação de números naturais usando diferentes representações, entre elas os sinais convencionais de maior (>), menor (<) e diferente (≠).
Mostrar, por decomposição e composição, que todo número natural pode ser escrito por meio de adições e multiplicações por potências de dez, para compreender o sistema de numeração decimal e desenvolver estratégias de cálculo. (EF04MA02)	Composição e decomposição de um número natural de até cinco ordens, por meio de adições e multiplicações por potências de 10	Mostrar, por decomposição, que um número natural pode ser escrito por meio de adições e multiplicações por potências de dez, supõe que essa decomposição seja relacionada às propriedades do sistema de numeração decimal. Assim, o aluno deverá ampliar a compreensão da estrutura do sistema de numeração decimal, observando os princípios que caracterizam um sistema posicional. Por exemplo, o número 3235 pode ser assim decomposto: 3235 = 3000 + 200 + 30 + 5. Logo, 3235 = 3x1000 + 2x100 + 3x10 + 5. A decomposição facilita a compreensão de que o símbolo 3, que aparece duas vezes, representa valores diferentes, dependendo da posição: 3000 (3x1000) e 30 (3 x 10). Essas decomposições são úteis para efetuar cálculos, desde os pessoais, como 2 x 128 = 2 x 100 + 2 x 20 + 2 x 8, até os convencionais. O uso de calculadoras e de materiais didáticos como o ábaco e as fichas sobrepostas serão relevantes para ampliar a compreensão das características do sistema de numeração decimal, em especial, sua natureza multiplicativa e aditiva.
Resolver e elaborar problemas com números naturais envolvendo adição e subtração, utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos. (EF04MA03)	Propriedades das operações.	Destaca-se que a compreensão dos significados da adição e da subtração deve ser aprofundada neste ano. Para isso é importante a proposição de situações-problemas envolvendo os diferentes significados. Portanto, não é suficiente apenas diversificar os contextos dos problemas. A elaboração e a resolução de problemas criam contextos para que os estudantes desenvolvam procedimentos variados de cálculo. No entanto, no 4º ano, espera-se que os alunos compreendam e utilizem as técnicas operatórias convencionais da adição e da subtração com fluência e utilizem diversos procedimentos para o cálculo mental.
Estabelecer as relações entre adição e subtração, bem como entre	Propriedades das operações.	A utilização das relações entre adição e subtração com números naturais implica conhecer que se 5 + 4 = 9 então, 9 – 4 = 5 e 9 – 5 = 4. Utilizar as relações entre

multiplicação e divisão, para ampliar as estratégias de cálculo (EF04MA04)		multiplicação e divisão implica saber que, se 2 x 4 = 8 então 8 ÷ 4 = 2 e 8 ÷ 2 = 4. Conhecer essas relações permite desenvolver estratégias de cálculo mental e é útil especialmente na construção dos fatos básicos da adição e da multiplicação. Esse é um bom momento para a utilização da calculadora como um instrumento para produzir resultados e para construir estratégias de verificação e controle desses resultados. Outro aspecto a considerar é a importância de registrar por escrito as relações percebidas. Utilizar as propriedades das operações para desenvolver estratégias de cálculo implica identificar regularidades das operações e aplicá-las, quando possível, para a obtenção dos resultados. As propriedades que devem ser enfatizadas: comutativa na adição e multiplicação; a associativa na adição e na multiplicação; o elemento neutro da adição e da multiplicação e a distributiva da multiplicação em relação à adição. No cálculo mental de 12 x 3, por exemplo, pode-se aplicar a propriedade distributiva da multiplicação em relação à adição, fazendo (10 + 2) x 3 = 10 x 3 + 2 x 3 = 30 + 6 = 36.
Utilizar as propriedades das operações para desenvolver estratégias de cálculo. (EF04MA05)	Propriedades das operações.	É importante considerar que o reconhecimento das propriedades das operações é facilitador da aprendizagem das técnicas operatórias e para o exercício do cálculo mental. Não se imagina aqui que os estudantes sejam expostos às propriedades como um conjunto de nomes sem significado (esses nomes não precisam ser enfatizados). Mas é importante que investiguem situações nas quais percebam que a adição e a multiplicação são comutativas ao contrário da subtração e divisão e que a propriedade distributiva fundamenta o algoritmo da multiplicação. A exploração de tabelas e o uso de calculadora são recursos para que os estudantes investiguem essas relações, analisem e expressem as regularidades observadas. Os currículos devem considerar que a aprendizagem dos procedimentos de cálculos envolve aspectos cognitivos importantes: compreensão, análise, memória, identificação de regularidades, estimativa, levantamento de hipóteses e tomada de decisão. Para que o trabalho com cálculo possa ser efetivo é essencial explorá-lo em possibilidades complementares e não excludentes: cálculo mental; estimativa;

		procedimentos pessoais; algoritmos convencionais; uso da calculadora.
Resolver e elaborar problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação (adição de parcelas iguais, organização retangular e proporcionalidade), utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos. (EF04MA06)	Problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação e da divisão.	A habilidade supõe que o estudante possa resolver e elaborar problemas envolvendo os seguintes significados da multiplicação: adição de parcelas iguais (4 + 4 + 4 = 3 x 4); contagem de elementos apresentados em disposição retangular (por exemplo, quadradinhos dispostos em três linhas com quatro quadradinhos em cada uma); proporcionalidade (com duas garrafas de suco concentrado, fazemos 6 jarras de 1L. Quantas garrafas precisamos para fazer 18 dessas jarras?). Ainda que a habilidade indique resolução de problemas de divisão ou multiplicação, é importante ter problemas que envolvam mais de uma operação, que tragam variação em seu enunciado e desafios verdadeiros a serem vencidos.
Resolver e elaborar problemas de divisão cujo divisor tenha no máximo dois algarismos, envolvendo os significados de repartição equitativa e de medida, utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos. (EF04MA07)	Problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação e da divisão.	É importante destacar a necessidade de que os estudantes conheçam variadas estratégias de realizar a divisão, ainda que os procedimentos relativos ao algoritmo convencional possam ser sistematizados no 5º ano. Por exemplo, para calcular 126 ÷ 3, é possível fazer 120 ÷ 3 + 6 ÷ 3 = 40 + 2 = 42, além da técnica convencional. Outro ponto de relevância é a estimativa da ordem de grandeza do quociente da divisão antes de fazer os cálculos. Dessa forma, estimar que em 2026 ÷ 12 o quociente é da ordem das centenas, é um recurso útil para analisar se o resultado obtido em uma divisão, ou na resolução de um problema de divisão, faz sentido. Outro aspecto relevante diz respeito a analisar, em situações problema, o que fazer com o resto de uma divisão; por exemplo, em um problema do tipo "tenho 28 fichas para dividir igualmente entre cinco caixas, quantas fichas ficarão em cada caixa?", a resposta pode ser 5 fichas em cada caixa e restam 3. No entanto, se o problema for "quantas viagens precisaremos fazer para transportar 28 pessoas em um barco em que cabem cinco pessoas por vez?", não podemos simplesmente dizer que são 5 viagens, porque não é possível deixar 3 pessoas sem serem transportadas; nesse caso, o resto importa e a resposta precisa ser 6 viagens. O uso da calculadora é indicado para aumentar a possibilidade de os estudantes investigarem padrões numéricos presentes nos fatos fundamentais, para produzir resultados e

		construir estratégias de verificação desses resultados.
Resolver, com o suporte de imagem e/ou material manipulável, problemas simples de contagem, como a determinação do número de agrupamentos possíveis ao se combinar cada elemento de uma coleção com todos os elementos de outra, utilizando estratégias e formas de registro pessoais. (EF04MA08)	Problemas de contagem	Sugere-se encontrar estratégias para resolver problemas do tipo "de quantas maneiras podemos combinar quatro tipos de sanduíche com três tipos de bebida, escolhendo apenas um sanduíche e uma bebida?". A resolução desse problema, que pode ser por desenho, diagrama, tabela, árvore de possibilidades ou escrita multiplicativa, se dá ao combinar cada elemento de uma coleção (cada sanduíche) com todos os elementos de outra coleção (tipo de bebida); obtém-se 12 combinações diferentes (4 x 3 = 12). Essas diferentes estratégias devem ser valorizadas, analisadas, discutidas e validadas em sala. A utilização de diferentes recursos para a resolução de problemas de contagem aumenta o grau de compreensão dos alunos sobre o princípio multiplicativo.
Reconhecer as frações unitárias mais usuais (1/2, 1/3, 1/4, 1/5, 1/10 e 1/100) como unidades de medida menores do que uma unidade, utilizando a reta numérica como recurso. (EF04MA09)	Números racionais.	É importante destacar que a resolução de problemas e o recurso a materiais manipuláveis são essenciais para a aprendizagem do conceito de fração. É indicado um cuidado especial com as diversas representações da fração (desenho, reta numérica, escrita em palavras e escrita numérica), assim como a introdução das ideias centrais: fração como parte de um todo e fração como quociente. As representações apoiarão a compreensão do conceito de fração e devem ser valorizadas como componentes do processo de ensino e aprendizagem e não como uma finalidade em si.
Reconhecer que as regras do sistema de numeração decimal podem ser estendidas para a representação decimal de um número racional e relacionar décimos e centésimos com a representação do sistema monetário brasileiro. (EF04MA10)	Números racionais.	Problemas com sistema monetário, representação de valores com notas e moedas e que envolvam medidas de comprimento nos quais os alunos precisam usar medidas envolvendo metros, centímetros e milímetros são contextos naturais para esta habilidade. A compreensão de que é possível representar um número racional na forma decimal pode decorrer do uso do quadro de ordens da mesma forma que se faz com os números naturais, estendendo essa representação para a direita da unidade, e que essa representação indica a parte decimal do número racional representado. A clareza da relação entre os números decimais e as frações com denominadores decimais, em particular, e a compreensão de que a escrita 0,1 é outra forma de

		representar 1/10, e que 0, 01 é outra escrita para 1/100 pode vir da exploração de regularidades com a calculadora (por exemplo, investigar como a calculadora mostra os resultados de números naturais entre 1 e 10 divididos por 10, anotar e depois tentar representar sem calculadora os resultados de números entre 1 e 10 divididos por 100, conferindo suas hipóteses na calculadora). Além do quadro de valores e a calculadora, a reta numérica e problemas com escrita de valores monetários são contextos para a exploração das ideias contidas nesta habilidade. Há, aqui, oportunidade de trabalho interdisciplinar com a habilidade (EF04LP09), da Língua Portuguesa, no que se refere a leitura de valores monetários e reflexões sobre consumo consciente.
UNIDADE TEMÁTICA: ÁLGEBRA		
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM/HABILIDADES	**CONTEÚDOS**	**COMENTÁRIOS/SUGESTÕES METODOLÓGICAS**
Identificar regularidades em sequências numéricas compostas por múltiplos de um número natural. (EF04MA11)	Sequência numérica	É importante que os estudantes compreendam o significado de múltiplo de um número e que explorem regularidades dos fatos básicos da multiplicação. Também deve ser destacada a importância de os estudantes registrarem por escrito as regularidades observadas; por exemplo, que todo número múltiplo de 2 é par, que os múltiplos de 4 também são múltiplos de 2, que os múltiplos de 6 são ao mesmo tempo múltiplos de 2 e de 3, etc. Para isso, pode-se solicitar aos estudantes que preencham tabelas de múltiplos de diferentes números entre 1 e 10 e que comparem os múltiplos de um número com os de outro, registrando as observações. Ao comparar múltiplos de 3 e 6, por exemplo, os alunos podem perceber que cada múltiplo de 6 vale o dobro do correspondente múltiplo de 3, ou que cada múltiplo de 3 têm valor equivalente à metade do correspondente múltiplo de 6.
Reconhecer, por meio de investigações, que há grupos de números naturais para os quais as divisões por um determinado número resultam em restos iguais, identificando regularidades. (EF04MA12)	Sequência numérica	Inicialmente, deve ser proposto aos estudantes que analisem o que ocorre quando se divide um número par por 2, ou um número múltiplo de 10 por 5, ou um número terminado em 0 ou 5 por 5 e pedir o registro do padrão observado (resto zero em todos os casos). Da mesma forma, é possível propor problemas nos quais se analisa o que ocorre com o resto na divisão de um número ímpar por 2 (o resto será igual a 1). Esse tipo de atividade reitera o

		indicado na habilidade anterior. No entanto, para desenvolver esta habilidade é preciso ir além de sequências de pares, de ímpares ou de múltiplos de um dado número. Um exemplo para essa ampliação é a identificação de semelhanças e diferenças entre sequências, como: as sequências (I) 0, 3, 6, 9 ... (II) 1, 4, 7, 10, ..., (III) 2, 5, 8, 11, ... têm em comum a diferença 3 entre cada elemento, a partir do segundo, e seu antecessor. Entretanto, apenas a sequência I é composta por múltiplos de 3 (deixam resto zero na divisão por 3). Todos os elementos da sequência II deixam resto 1 na divisão por 3 e todos os elementos da sequência III deixam resto 2 na divisão por 3. A partir dessas conclusões pode-se perguntar: o número 28 pertence a qual sequência? O estudante deverá compreender que para responder a essa questão ele não precisará escrever os números seguintes de cada sequência e que basta ele dividir o número por 3 e observar o resto. Há jogos que também são úteis na exploração desta habilidade. Não se espera que os estudantes memorizem regras, nem critérios de divisibilidade.
Reconhecer, por meio de investigações, utilizando a calculadora quando necessário, as relações inversas entre as operações de adição e de subtração e de multiplicação e de divisão, para aplicá-las na resolução de problemas. (EF04MA13)	Relações entre adição e subtração e entre multiplicação e divisão	A investigação dessas relações, inclusive com o uso da calculadora, será útil para resolver problemas diversos, como "Pedro tinha 18 figurinhas, ganhou mais algumas de ficou com 25; quantas figurinhas ele ganhou?" ou "o produto entre dois números é 28; sabendo que um dos números é 14, qual é o outro número?". Problemas envolvendo operações nas quais os números são substituídos por letras ou figuras também são úteis para explorar esta habilidade. Assim, justificar a solução encontrada para os problemas por meio da análise das relações observadas e do registro das relações estabelecidas é essencial para que os estudantes desenvolvam competências da área relacionadas ao letramento em matemática.
Reconhecer e mostrar, por meio de exemplos, que uma igualdade não se altera quando se adiciona ou se subtrai um mesmo número a seus dois termos. (EF04MA14) Determinar o número desconhecido que torna verdadeira uma igualdade	Propriedades da igualdade	Deve ficar clara a importância de se compreender os significados do sinal de igualdade a para o desenvolvimento do pensamento algébrico. Uma compreensão relacional do sinal de igualdade implica entender que ele representa uma relação de equivalência. Nos anos iniciais, essa relação é, muitas vezes, interpretada como significando "é a mesma quantidade que" ao expressar uma relação entre

envolvendo as operações fundamentais com números naturais. (EF04MA15)		quantidades equivalentes. Quando se explora a equivalência, os alunos precisam saber que 8 = 8 e 8 = 3 + 5 são escritas verdadeiras e que 8 + 3 = 11 + 8 é falso, já que 8 + 3 e 11 + 8 não são equivalentes. Essa compreensão é necessária para o uso do pensamento relacional na resolução de equações em situações, tais como 9 + 4 = b + 7. Usando o pensamento relacional, é possível argumentar que, uma vez que 7 é 3 mais do que 4, então b deve ser 3 menos do que 9. Essa capacidade de argumentar sobre a estrutura na comparação de duas quantidades é um aspecto do pensamento algébrico. É recomendado, também, que, ao explorar a ideia de equivalência, os alunos percebam que, se 4 = 6 - 2, então, 6 - 2 = 4 ou, ainda, que 2 x 4 x 3 = 3 x 6 x 1, isto é, que uma mesma quantidade pode ser escrita de formas diversas. As investigações a respeito da equivalência são feitas com análise de escritas matemáticas diversas, bem como pela expressão e registro de conclusões.
UNIDADE TEMÁTICA: GEOMETRIA		
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM/HABILIDADES	**CONTEÚDOS**	**COMENTÁRIOS/SUGESTÕES METODOLÓGICAS**
Descrever deslocamentos e localização de pessoas e de objetos no espaço, por meio de malhas quadriculadas e representações como desenhos, mapas, planta baixa e croquis, empregando termos como direita e esquerda, mudanças de direção e sentido, intersecção, transversais, paralelas e perpendiculares. (EF04MA16)	Localização e movimentação Pontos de referência, Direção e sentido Paralelismo e perpendicularismo	A análise de ruas paralelas em mapas pode ser um contexto interessante para a introdução do tema no 4º ano. Da mesma maneira, após explorar a ideia de ângulo reto, seria adequado ter nos mapas e nas representações de plantas baixas a ideia de ângulo reto e de retas perpendiculares. É adequado, ainda, que os estudantes possam conhecer retas que não sejam nem paralelas nem perpendiculares, isto é, as retas concorrentes. Esta habilidade abre espaço para que a noção intuitiva de ângulo seja inicialmente explorada como giro ou mudança de direção, antes de associar o ângulo à ideia de ser ou não reto. As representações por desenhos e esquemas, bem como registros escritos e explicações para as relações, trajetos e deslocamentos podem ser valorizadas, bem como a linguagem específica associada aos conceitos relacionados na habilidade. Há, aqui, oportunidade de trabalho interdisciplinar com as habilidades (EF15AR08), (EF15AR10), da Arte; (EF12EF07), (EF12EF11), (EF35EF07), e (EF35EF09), da Educação Física, associadas a experimentação, descrição e

		representação de movimentos de pessoas e objetos no espaço.
Associar prismas e pirâmides a suas planificações e analisar, nomear e comparar seus atributos, estabelecendo relações entre as representações planas e espaciais. (EF04MA17)	Figuras geométricas espaciais (prismas e pirâmides)	É importante destacar que a construção de quebra-cabeças pelos alunos, bem como problemas e jogos que envolvam a análise das propriedades das figuras geométricas planas são contextos naturais para o desenvolvimento da habilidade. Outras possibilidades de exploração das propriedades, dos conceitos e dos procedimentos envolvidos na habilidade aparecem na observação de obras de arte. De fato, gravuras, pinturas e esculturas, contêm muitos estímulos visuais e, quando problematizadas, podem auxiliar tanto o desenvolvimento de um senso estético quanto propiciar que os estudantes vejam a criação que envolve a matemática, identificando uma das muitas relações que essa área apresenta em situações da vida. Aplicativos de computador e softwares de geometria dinâmica permitem resolver problemas de representação e construção de polígonos, ajudando na compreensão de suas propriedades. Uma das noções mais importantes, a de ângulos, deve ser mantida em conjunto com essa habilidade. O uso de recursos tais como dobradura, compasso e softwares de geometria dinâmica permitem a exploração de relações entre lados e ângulos dos polígonos. É importante que as atividades sejam problematizadoras, para desencadear reflexão, que não sejam de mera identificação e nomeação de formas. Observar, analisar, construir, criar, manipular formas são essenciais para que haja desenvolvimento do pensamento geométrico. Propor que os estudantes desenhem, escrevam, façam esboços, construam, expliquem, justifiquem favorece também o desenvolvimento do letramento matemático e aos processos de raciocínio e argumentação a ele associados.
Reconhecer ângulos retos e não retos em figuras poligonais com o uso de dobraduras, esquadros ou *softwares* de geometria. (EF04MA18)	Ângulos retos e não retos	É importante explicitar a necessidade de que, antes das atividades de identificação de ângulos retos e não retos, deve ser dada atenção à exploração do ângulo em situações de representação de trajetos nos quais haja giros para mudança de direção. Depois disso, deve, se possível, associar 1/4 de um giro completo a um ângulo reto. Concomitante a este trabalho, deve-se construir com dobradura o ângulo reto, utilizando essa noção para a compreensão da ideia de retas perpendiculares e na

		identificação de ângulos retos nos polígonos. Vale ficar atento ao fato de que os ângulos "não retos", conforme apresentado na habilidade, são aqueles maiores ou menores que o reto e que podem ser nomeados obtuso e agudo, respectivamente. Aprender a linguagem é importante, ainda que não seja exigência que os estudantes utilizem essas palavras no 4º ano. Finalmente, seria importante que os quadriláteros fossem analisados de acordo com o paralelismo e o perpendicularismo dos seus lados e que os estudantes identificassem características comuns, por exemplo, entre quadrados e paralelogramos, entre retângulos e paralelogramos etc. (Isso apoiaria a habilidade EF04MA17. Esta habilidade também se relaciona com conteúdos expressos na habilidade EF04MA16).
Reconhecer simetria de reflexão em figuras e em pares de figuras geométricas planas e utilizá-la na construção de figuras congruentes, com o uso de malhas quadriculadas e de *softwares* de geometria. (EF04MA19)	Simetria de reflexão	É importante que os estudantes tenham chances de conhecer a simetria de reflexão. Por meio dobraduras, malhas quadriculadas os estudantes identificarão, se houver, o eixo (ou eixos) de simetria da própria figura e também obter uma figura simétrica a uma figura dada relativamente a uma reta (reflexão em reta). Desse modo o estudante verificará a congruência da figura obtida com a figura dada. Uma análise da presença da simetria de reflexão na arte e na arquitetura pode ser incluída em sequências didáticas, ou mesmo projetos, que favorecem o desenvolvimento de competência da área e competência geral.
UNIDADE TEMÁTICA: GRANDEZAS E MEDIDAS		
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM/HABILIDADES	**CONTEÚDOS**	**COMENTÁRIOS/SUGESTÕES METODOLÓGICAS**
Medir, comparar e estimar comprimentos (incluindo perímetros), massas e capacidades, utilizando unidades de medidas padronizadas mais usuais, valorizando e respeitando a cultura local. (EF04MA20)	Medidas de comprimento, massa e capacidade.	É importante considerar que esta habilidade envolve os números racionais – representação fracionária e representação decimal. Deve-se incluir situações-problema envolvendo o uso das medições, dos instrumentos de medida convencionais e a exploração da relação entre unidades de medida de uma mesma grandeza. Estimativas de medida também devem ser consideradas. Todas as sugestões de contexto que foram dadas para o estudo de grandezas e medidas no 3º ano se aplicam aqui, considerando apenas uma evolução com foco nas relações entre as unidades padrão mais usuais de cada grandeza. Há, aqui, oportunidade de trabalho

		interdisciplinar com a habilidade (EF04CI01), no que se refere a medições de misturas.
Medir, comparar e estimar área de figuras planas desenhadas em malha quadriculada, pela contagem dos quadradinhos ou de metades de quadradinho, reconhecendo que duas figuras com formatos diferentes podem ter a mesma medida de área. (EF04MA21)	Áreas de figuras construídas em malhas quadriculadas	É indicado que os estudantes sejam desafiados a representar, em um quadriculado, retângulos diferentes com uma mesma área: por exemplo, desenhando na malha todos os retângulos de área 18 quadradinhos, e analisar também a medida dos perímetros de cada retângulo, de modo a explorar e diferenciar as duas medidas (área e perímetro), bem como observar que figuras de mesma área podem ter perímetros diferentes. Outro aspecto relevante é a medição de uma mesma superfície usando duas unidades de medida, bem como solicitar a justificativa de por que os números que expressam medição são diferentes. O cálculo da medida de superfície de figuras irregulares, nas quais a unidade de medida não caiba um número inteiro de vezes na medição, é um contexto interessante para relacionar números racionais às medidas.
Ler e registrar medidas e intervalos de tempo em horas, minutos e segundos em situações relacionadas ao seu cotidiano, como informar os horários de início e término de realização de uma tarefa e sua duração. (EF04MA22)	Medidas de tempo.	A indicação de que as situações propostas para medidas de tempo sejam do cotidiano dos estudantes é importante para que eles vivenciem a necessidade real de calcular durações de intervalos temporais e de utilizar as relações entre as unidades de medida. Problemas nos quais sejam dados o horário de início e a duração de um evento para que calculem o horário de término, ou em que sejam dados a duração e o horário de término para que encontrem o horário de início, exploração da estimativa da ordem de grandeza de um intervalo temporal, a utilização de diferentes relógios, incluindo um cronômetro para contagem regressiva para iniciar um evento ou para sua duração, são bons contextos para o desenvolvimento desta habilidade.
Reconhecer temperatura como grandeza e o grau Celsius como unidade de medida a ela associada e utilizá-lo em comparações de temperaturas em diferentes regiões do Brasil ou no exterior ou, ainda, em discussões que envolvam problemas relacionados ao aquecimento global. (EF04MA23)	Medidas de temperatura em grau Celsius.	É importante destacar que os estudantes precisam vivenciar, com a supervisão do professor ou outro adulto, a utilização e leitura de termômetros para ler e representar temperaturas, conhecendo sua unidade de medida – grau Celsius – relacionando esse conhecimento a situações da vida diária, tais como temperatura ambiente, corporal, temperatura máxima e mínima do dia divulgadas em sites, etc.. Tabelas de temperatura e termômetros reais são indicados como contexto de exploração

		desta habilidade, assim como as questões climáticas, as diferenças de temperatura entre cidades e regiões brasileiras e de outros países. Não é meta explorar temperaturas negativas, mas, se elas aparecerem, os estudantes podem ser informados sobre ou pesquisar o que elas significam. Há, aqui, oportunidade de trabalho interdisciplinar com a habilidade (EF04CI02), da Ciência, no que se refere a observação e registro de mudanças de temperatura.
Determinar as temperaturas máxima e mínima diárias, em locais do seu cotidiano, e elaborar gráficos de colunas com as variações diárias da temperatura, utilizando, inclusive, planilhas eletrônicas. (EF04MA24)	Medidas de temperatura em grau Celsius.	Pode-se propor que o estudante faça pesquisas a respeito da temperatura da cidade onde mora e apresentar uma tabela com temperaturas máximas e mínimas em cada dia de uma semana, por exemplo, e construir um gráfico de colunas correspondente. Além do gráfico de colunas, é desejável a introdução do gráfico em linha, mais comumente utilizado para representar as temperaturas ao longo de um período de tempo. Há a possibilidade, inclusive, de explorar gráficos de temperatura presentes em diferentes mídias para propor e elaborar problemas de medidas de temperatura. A utilização de planilhas eletrônicas passa a ser uma ferramenta e um objeto de aprendizagem (aprender a usar planilhas eletrônicas para representar dados coletados na forma de tabelas ou gráficos).
Resolver e elaborar problemas que envolvam situações de compra e venda e formas de pagamento, utilizando termos como troco e desconto, enfatizando o consumo ético, consciente e responsável. (EF04MA25)	Problemas utilizando o sistema monetário brasileiro	As questões de consumo consciente e de compra e venda podem envolver, além de valores, medidas de tempo, de comprimento, de capacidade e de massa. A verificação das datas de validade, preço e quantidade que está sendo comprada é uma forma de os estudantes entenderem o que compram, como não ser lesado, quanto tempo um produto que se compra leva para se deteriorar quando descartado, entre outros aspectos. A utilização de planilhas de controle de gastos, a exploração de folhetos de ofertas e a comparação de preços em lugares diferentes também são recomendadas. Na resolução e elaboração de problemas, os estudantes podem operar com valores de preços, mesmo que ainda não saibam formalmente calcular com números decimais. Para isso, recomenda-se o uso de calculadora. O importante, no caso de somar, subtrair, multiplicar e dividir com decimais não é aprendizagem das técnicas, mas sim a identificação da

		operação a ser utilizada. Tal decisão envolve o desenvolvimento do senso numérico, bem como a compreensão dos significados de cada operação. Há, aqui, oportunidade de trabalho interdisciplinar com a habilidade (EF04LP09), da Língua Portuguesa, no que se refere a leitura de valores monetários e reflexões sobre consumo consciente.
UNIDADE TEMÁTICA: PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA		
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM/HABILIDADES	**CONTEÚDOS**	**COMENTÁRIOS/SUGESTÕES METODOLÓGICAS**
Identificar, entre eventos aleatórios cotidianos, aqueles que têm maior chance de ocorrência, reconhecendo características de resultados mais prováveis, sem utilizar frações. (EF04MA26)	Análise de chances de eventos aleatórios	Pode ser esclarecido que, nos anos iniciais, a noção de probabilidade de um evento futuro se baseia muito em sua experiência pessoal, e isso pode causar certa confusão no uso de termos como eventos possíveis, certos e prováveis. Por isso, para evitar incompreensões e decisões baseadas em senso comum, é importante vivenciar experimentos situações primeiro para identificar eventos possíveis e eventos não possíveis e, posteriormente, provável, improvável e evento certo (explorando, aí sim, situações do cotidiano em que eles tenham que analisar e decidir se elas são ou não prováveis). A ideia chave para desenvolver probabilidade é ajudar as crianças a ver que alguns desses eventos possíveis são mais prováveis ou menos prováveis do que outros. Por exemplo, se um grupo de estudantes tiver uma corrida, a chance de que Reinaldo, um corredor muito rápido, seja primeiro, não é certa, mas é muito provável. Em seguida, fazer experimentos aleatórios, como o lançamento de dois dados, e anotar as somas ou produtos possíveis entre os números que saem nas faces, decidindo depois qual deles tem mais chance (probabilidade de acontecer), também auxilia no processo de compreensão proposto pela habilidade. Por exemplo, ao jogar dois dados e anotar a soma dos números das faces, os resultados possíveis {2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12}, verifica-se que entre as 36 possibilidades (6x6=36) algumas dessas somas são mais prováveis que outras. Assim, é possível saber que o resultado 7 (5 + 2, 2 + 5; 4 +3, 3 + 4; 6 + 1; 1 + 6) tem mais chance de ocorrer do que o resultado 12 (6+6), porque há seis adições com soma 7 e apenas uma com soma 12. Neste exemplo, expressar essas chances de ocorrência (sem o uso de frações) como há 6 chances em 36 de sair

		soma 7 e 1 chance em 36 de sair soma 12 é esperado como aprendizagem.
Analisar dados apresentados em tabelas simples ou de dupla entrada e em gráficos de colunas ou pictóricos, com base em informações das diferentes áreas do conhecimento, e produzir texto com a síntese de sua análise. (EF04MA27)	Leitura, interpretação e representação de dados em tabelas de dupla entrada, gráficos de colunas simples e agrupadas, gráficos de barras e colunas e gráficos pictóricos	Pode ser explicitado que uma tabela é uma organização composta por linhas ou colunas, e que em suas interseções se encontram os dados, que podem ser números, palavras, frases etc. Também é interessante destacar ser comum, em publicações como revistas e jornais, usar figuras relacionadas ao assunto da pesquisa retratada em um gráfico, tornando-os mais atraentes. Quando um gráfico é construído assim, é chamado de pictórico, ou pictograma. Um pictograma pode ser feito tendo como base gráficos de colunas e linhas. É importante que os estudantes tanto possam construir gráficos a partir de tabelas e tabelas a partir de gráficos, observando a relação entre eles, quanto analisar gráficos e tabelas que já tenham sido elaborados, em especial aqueles presentes na mídia impressa ou digital e que abordem temas do cotidiano. A produção de textos para expressar as conclusões vindas da análise de gráficos e tabelas faz parte do desenvolvimento do letramento estatístico. Há, aqui, oportunidade de trabalho interdisciplinar com as habilidades (EF04LP20), e (EF04LP21), da Língua Portuguesa, no que se refere à utilização de gráficos e tabelas para a realização e comunicação de pesquisas e análise de dados.
Realizar pesquisa envolvendo variáveis categóricas e numéricas e organizar dados coletados por meio de tabelas e gráficos de colunas simples ou agrupadas, com e sem uso de tecnologias digitais. (EF04MA28)	Diferenciação entre variáveis categóricas e variáveis numéricas Coleta, classificação e representação de dados de pesquisa realizada	Deve ficar clara a possibilidade de os alunos realizarem pesquisa estatística, que é o foco central desta habilidade. Assim, para o desenvolvimento de noções elementares e iniciais da estatística, o professor pode partir do levantamento de temas vivenciados pelos estudantes; por exemplo, a observação do número de dias ensolarados, o número de estudantes que faltaram às aulas durante um mês, a coleta de opinião de outras pessoas a respeito de um determinado fato, o levantamento do local de origem da família, entre outros contextos. Para explorar variáveis quantitativas ou numéricas, podem ser usadas a quantidade de livros lidos em dois meses de aula na turma, a quantidade de bichos de estimação. Há, aqui, oportunidade de trabalho interdisciplinar com as habilidades (EF04LP20), e (EF04LP21), da Língua Portuguesa, no que se refere à utilização de gráficos e tabelas

		para a realização e comunicação de pesquisas e análise de dados.

5º ANO		
UNIDADE TEMÁTICA: NÚMEROS		
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM/HABILIDADES	**CONTEÚDOS**	**COMENTÁRIOS/SUGESTÕES METODOLÓGICAS**
Ler, escrever e ordenar números naturais até a ordem das centenas de milhar com compreensão das principais características do sistema de numeração decimal. (EF05MA01)	Sistema de numeração decimal.	É importante explorar as escritas de números maiores que a unidade de milhar como usadas nas mídias. Estimativa da ordem de grandeza de um número também deve ser incentivada, assim como a representação na reta numérica. Textos de mídia impressa, gráficos e análises de representação numérica são bons contextos para desenvolver esta habilidade.
Ler, escrever e ordenar números racionais na forma decimal com compreensão das principais características do sistema de numeração decimal, utilizando, como recursos, a composição e decomposição e a reta numérica. (EF05MA02)	Números racionais e sua representação decimal e na reta numérica	Esse objetivo de aprendizagem envolve reconhecer que regras do sistema de numeração decimal podem ser estendidas para a representação decimal de um número racional. Perceber que 1 inteiro é composto por 10 décimos ou 100 centésimos; associando que é possível representar um número racional na forma decimal em um quadro de ordens, da mesma forma que se faz com os números naturais, estendendo essa representação para a direita da unidade e percebendo que essa representação indica a parte decimal do número racional representado. Utilizar o recurso da composição e decomposição do número decimal envolve conhecer formas diversas de representar um número racional utilizando a escrita decimal, incluindo a utilização de escritas aditivas, como, por exemplo, 3,45 = 3 + 0,45 = 3 + 0,40 + 0,05 = 3 + 0,25 + 0,20. A representação na reta numérica pode ter apoio na ideia de dividir um inteiro em décimos, centésimos e milésimos para realizar as marcações de números racionais que será relevante para trabalhar com a comparação e ordenação desses números. A relação com medidas de comprimento expressas em notação decimal, bem como as representações decimais do sistema monetário, apoiam as aprendizagens previstas na habilidade.
Ler, identificar e representar frações (menores e maiores que a unidade), associando-as ao resultado de uma divisão ou à ideia de parte de um todo,	Representação fracionária dos números racionais.	É importante explicitar que esta é uma habilidade que envolve muitas ideias importantes. A sugestão é que ela seja desdobrada em três: uma que trata de frações como parte de um todo e divisão;

utilizando a reta numérica como recurso. (EF05MA03)		outra que aborde as representações de frações maiores, menores ou iguais ao inteiro associadas às duas ideias e, finalmente, a representação das frações maiores, menores ou iguais ao inteiro na reta numérica. É importante que todas elas se relacionem com grandezas e medidas, de modo que os alunos possam fazer conexões matemáticas relativas às duas áreas temáticas em questão. É indicado que sejam propostos desafios nos quais haja que se pensar no que ocorre quando fracionamos um todo discreto e um todo contínuo e o que diferencia a fração como parte de um todo ou como divisão. Por exemplo, pode-se propor situações nas quais os estudantes tenham que fracionar uma folha de papel, um pedaço de barbante, uma quantidade de fichas ou de botões. Também associarão que a folha e o barbante (exemplo de todo contínuo) são fracionados em partes com o mesmo tamanho, enquanto as fichas e os botões (exemplo de todo discreto), fracionáveis em grupos com a mesma quantidade de unidades. Da mesma maneira, é interessante propor que representem 1,2 e 1/2 na reta numérica para que vejam graficamente que essas duas escritas não representam a mesma quantidade porque ocupam pontos distintos na reta. Outro material recomendado para explorar frações são quebra-cabeças, tais como o tangram.
Identificar frações equivalentes. (EF05MA04)	Comparação e ordenação de números racionais.	Envolve o pensamento algébrico se a equivalência for explorada como uma regularidade entre frações que representam quantidades iguais de um mesmo todo, ainda que expressas com números diferentes. Um aspecto a ser considerado é a utilização, pelos estudantes, das expressões 'equivalente a', 'maior que', 'menor que', ' o mesmo valor' como linguagem a ser adquirida ao longo da exploração dos conceitos envolvidos na habilidade. Problemas com materiais manipulativos, tais como tiras de frações, tangram, entre outros, são adequados para criar contextos de aprendizagem da habilidade. Problemas do seguinte tipo: "Julia e Andreza estão completando um álbum com 240 figurinhas. Júlia já colou metade das figurinhas de seu álbum e Andreza colou dois quartos do total de figurinhas do álbum. Quantas figurinhas cada menina já colou?" são boas situações para colocar em discussão a ideia de frações equivalentes. A representação de frações

		equivalentes na reta numérica auxilia na observação de que escritas fracionárias diferentes representam quantidades iguais, quando se referem ao mesmo todo, e por isso, são representadas pelo mesmo ponto na reta numérica. Merece atenção que os estudantes sejam estimulados sempre a representar as ideias aprendidas de formas diferentes (por escrito, numericamente, com desenhos), justificar suas resoluções e, ainda, escrever as aprendizagens feitas.
Comparar e ordenar números racionais positivos (representações fracionária e decimal), relacionando-os a pontos na reta numérica. (EF05MA05)	Comparação e ordenação de números racionais.	Em especial, esta habilidade deverá permitir a utilização de frações equivalentes para que a comparação entre frações aconteça, além da observação da ordem de grandeza de uma fração por sua representação na reta numérica. Assim, não se espera que seja utilizada qualquer regra de comparação de frações, em especial a redução a um mesmo denominador por uso de mínimo múltiplo comum. A utilização de problemas relacionando frações com medidas são bons contextos para favorecer a aprendizagem da habilidade, como: comparar 2/5 de um metro com 4/10 de um metro; reconhecer qual a peça do tangram que representa a maior fração do quadrado formado pelas 7 peças; usando malha quadriculada, mostrar frações que representem menos do que 1/6 da área de um retângulo formado por 24 quadradinhos; investigar frações que representem 1/4 do círculo todo e registrar isso com desenhos e escritas numéricas.
Associar as representações 10%, 25%, 50%, 75% e 100% respectivamente à décima parte, quarta parte, metade, três quartos e um inteiro, para calcular Porcentagens, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, em contextos de educação financeira, entre outros. (EF05MA06)	Cálculo de porcentagens e representação fracionária	Sugere-se que os estudantes, usando materiais manipulativos, retomem a ideia do que significa calcular 1/2, 1/4, 1/10 de uma quantidade. Outro ponto de relevância é a abordagem da ideia de "por cento" como a representação de uma fração de denominador 100, associando esse sentido ao símbolo de porcentagem, o que é central no que se refere à habilidade Toda exploração deve ser realizada trazendo procedimentos de cálculo associados a frações e proporcionalidade e não à técnica da regra de três. Deve-se destacar o uso social da porcentagem, em especial em gráficos e situações apresentadas em diferentes textos de circulação ampla (mídia impressa, campanhas, situações de compra e venda etc.). É recomendável que se inclua a ideia de fração como razão para uma maior compreensão do uso da porcentagem em situações estatísticas que denotam preferências. Por exemplo, 15% de preferência a um candidato em uma eleição

		pode indicar que 15 em cada 100 preferem aquele candidato e isso se representa também pela escrita 15/100, ou que 20% de gastos de uma família com vestuário significa que, de cada 100 reais de gastos da família, 20 são com vestuário, o que pode ser representado como 20/100. São indicadas atividades que propiciem a construção da ideia de que 10% correspondem a 1/10 de uma quantidade, 25% correspondem a 1/4, 50% correspondem a 1/2, 75% correspondem a 3/4 e 100% correspondem ao inteiro. Essas explorações podem ser feitas também usando a calculadora, o que permite inclusive explorar porcentagens em resolução de problemas com números de magnitudes diferentes e que exijam cálculos mais sofisticados de divisão e multiplicação quando em situação de educação financeira.
Resolver e elaborar problemas de adição e subtração com números naturais e com números racionais, cuja representação decimal seja finita, utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos. (EF05MA07)	Problemas: adição e subtração de números naturais e números racionais cuja representação decimal é finita	A Resolução e elaboração de problemas de adição e subtração com números naturais e com números racionais, cuja representação decimal seja finita (uma escrita decimal com um número finito de algarismos após a vírgula), utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos envolve conhecer as operações com números naturais, utilizando as propriedades do sistema de numeração decimal, relacionar a representação decimal do número racional com as características do sistema de numeração decimal e identificar que uma operação pode ser realizada com diferentes procedimentos de cálculo, analisando vantagens e desvantagens de cada um dependendo da situação e contextos nos quais ela aparece. É esperado que a adição e subtração com números naturais seja explorada com criptogramas e desafios numéricos, uma vez que as técnicas operatórias em si já foram exploradas em anos anteriores, sendo, portanto, uma retomada para os estudantes. Problemas envolvendo cálculos com valores monetários e com medidas (incluindo o cálculo de perímetro de figuras) são bons contextos para a exploração de operações de adição e subtração com números racionais, cuja representação decimal seja finita.
Resolver e elaborar problemas de multiplicação e divisão com números naturais e com números racionais cuja representação decimal é finita (com multiplicador natural e divisor natural e	Problemas: multiplicação e divisão de números racionais cuja representação	É recomendável que haja cuidado na utilização, pelo estudante, de termos tais como 'fator' e 'produto' na multiplicação, bem como 'dividendo', 'divisor', 'quociente' e 'resto' na divisão. Também é relevante que

diferente de zero), utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos. (EF05MA08)	decimal é finita por números naturais	se explore, em problemas de divisão, o papel do resto e a relação entre ele e a natureza daquilo que se está dividindo para que haja uma análise da possibilidade de, em uma divisão com resto diferente de zero, saber se pode ou não continuar dividindo, dando origem a um resultado decimal. Assim, as divisões com resultado decimal não devem ser tratadas fora do contexto de um problema para que essa análise seja feita neste ano escolar. Por exemplo, 5 : 2 = 2,5 pode não ser possível se 5 se referir a gatos. Mas, se forem 5m de tecido, a divisão terá quociente 2,5 e resto zero. Recomenda-se, ao longo do trabalho com a divisão, a exploração de estimativa da ordem de grandeza do quociente. Com relação à multiplicação de um número decimal por um natural, é possível utilizar a ideia de adição de parcelas iguais (em casos como 3 x 2,5 = 2,5 + 2,5 + 2,5 = 7,5). Com o conhecimento da propriedade comutativa, eles poderão calcular da mesma forma 2,5 x 3. Outra possibilidade para calcular 3 x 2,5 é usando a propriedade distributiva: 3 x (2,0 + 0,5). Recomenda-se que, utilizando a calculadora, os alunos explorem regularidades da multiplicação de um número decimal por 10, 100 e 1000 para que compreendam melhor as diferentes estratégias de multiplicação previstas na habilidade.
Resolver e elaborar problemas simples de contagem envolvendo o princípio multiplicativo, como a determinação do número de agrupamentos possíveis ao se combinar cada elemento de uma coleção com todos os elementos de outra coleção, por meio de diagramas de árvore ou por tabelas. (EF05MA09)	Problemas de contagem	Acredita-se que a recomendação principal seja para que os problemas propostos possam ser resolvidos pelos estudantes de muitas formas possíveis (diagramas, listas, árvores de possibilidades, tabelas) e que essas formas sejam valorizadas, analisadas, discutidas e validadas em sala. Procedimentos de discussão de soluções para problemas auxiliam os alunos a perceberem que vale a pena dedicar esforço e tempo para enfrentar a resolução de um desafio, que eles são capazes de resolver e criar soluções.
UNIDADE TEMÁTICA: ÁLGEBRA		
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM/HABILIDADES	**CONTEÚDOS**	**COMENTÁRIOS/SUGESTÕES METODOLÓGICAS**
Concluir, por meio de investigações, que uma igualdade não se altera ao adicionar, subtrair, multiplicar ou dividir seus dois membros por um mesmo número, para construir a noção de equivalência. (EF05MA10)	Propriedades da igualdade e noção de equivalência	Destaca-se a importância de compreender o significado do sinal de igualdade na aritmética para o desenvolvimento do pensamento algébrico. Uma compreensão relacional do sinal de igualdade implica em entender que ele representa uma relação de equivalência. Nos anos iniciais, essa relação

		é, muitas vezes, interpretada com o significado "é a mesma quantidade que" ao expressar uma relação entre quantidades equivalentes. Quando se explora a equivalência, os alunos precisam saber que 8 = 8 e 8 = 3 + 5 são escritas verdadeiras e que 8 + 3 = 11 + 8 é falso, já que 8 + 3 e 11 + 8 não são equivalentes. Essa compreensão é necessária para o uso do pensamento relacional na resolução de equações em situações como 9 + 4 = b + 7. É importante que o aluno perceba que se existe uma relação de igualdade entre dois membros, isso implica que se operar um dos membros por um número e o mesmo for feito para o outro membro a relação de igualdade permanece. As investigações a respeito da equivalência são feitas com análise de escritas matemáticas diversas, bem como pela expressão e registro de conclusões. Partindo dessa compreensão, por meio de investigação e observação de regularidades, será possível compreender a relação expressa na habilidade para todas as ações previstas na habilidade: se 3 +17 = 12 + 8, então 3 +17 + 5 = 12 + 8 + 5; se 2 + 6 = 8, então 4 x (2 + 6) = 4 x 8; se 16 - 6 = 10, então, (16 - 6) : 5 = 10 : 5.
Resolver e elaborar problemas cuja conversão em sentença matemática seja uma igualdade com uma operação em que um dos termos é desconhecido. (EF05MA11)	Propriedades da igualdade e noção de equivalência	A Resolução e elaboração de problemas cuja conversão em sentença matemática seja uma igualdade com uma operação em que um dos termos é desconhecido implica em resolver problemas tais como "Eu tinha 20 reais e agora tenho 12. O que pode ter acontecido?" ou "A Diferença entre dois números é 18 e o maior deles é 37. Qual é o outro número?" ou "Pensei em um número, multipliquei por 12 e obtive 84. Em que número pensei?". O pleno desenvolvimento da habilidade envolve o conhecimento das relações entre as operações (adição e subtração; multiplicação e divisão), assim como o sentido do sinal de igualdade como equivalência, o conhecimento previsto na habilidade (EF05MA10) e, ainda, experiência de resolver e elaborar problemas. Não se trata de reduzir a habilidade ao antigo "determinar o valor do quadradinho: 3 + □ = 8", mas de usar as relações estudadas e generalizadas como ferramenta de resolução e elaboração de problemas mais complexos, tendo consciência das relações empregadas e sendo capaz de justificar e explicitar a escolha feita no processo de encontrar o valor desconhecido.

Resolver problemas que envolvam variação de proporcionalidade direta entre duas grandezas, para associar a quantidade de um produto ao valor a pagar, alterar as quantidades de ingredientes de receitas, ampliar ou reduzir escala em mapas, entre outros. (EF05MA12)	Grandezas diretamente proporcionais	Deve-se considerar que o raciocínio proporcional é importante para o desenvolvimento do pensamento algébrico. Quando se refere ao pensamento proporcional, algumas habilidades estão envolvidas, como analisar, estabelecer relações e comparações entre grandezas e quantidades, argumentar e explicar relações proporcionais e compreender as relações multiplicativas. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é preciso lembrar que um dos objetivos da proporcionalidade está em desenvolver o pensamento algébrico, o que significa: observar um fato ou relação, identificar um padrão, algo que se repete, generalizar esse padrão e fazer deduções a partir dessa generalização. Assim, nos problemas de proporcionalidade, é preciso entender a situação e identificar que a relação entre as grandezas envolvidas é de um tipo especial. Uma vez identificado que se trata de uma relação proporcional direta, é preciso usar esse conhecimento e fazer alguma generalização, usando a relação identificada. Por exemplo, se x dobra, então y dobra ou, se x reduz à metade, y reduz à metade. Finalmente, a partir da relação construída entre as grandezas, desenvolve-se a estratégia de resolução. Além da resolução de problemas envolvendo as situações descritas na redação da habilidade, a exploração de tabelas numéricas nas quais os números da segunda coluna têm uma relação de proporcionalidade com os da primeira também é um contexto interessante para o desenvolvimento da habilidade. Há a possibilidade de relacionar esta habilidade com grandezas e medidas, em situações nas quais os estudantes, usando malhas quadriculadas, desenham, por exemplo, um retângulo de lados 2 e 3, calculam a área e quadradinhos, calculam o perímetro contando os lados dos quadradinhos e, depois, desenham outro retângulo cujos lados meçam o dobro do retângulo original, o triplo, a metade etc. Em seguida, calculam perímetro e área dos novos retângulos e comparam com as medidas do retângulo original e verificam que dobrado a medida dos lados o perímetro também dobra, mas a área não dobra (ela quadruplica).
Resolver problemas envolvendo a partilha de uma quantidade em duas partes desiguais, tais como dividir uma quantidade em duas partes, de modo que uma seja o dobro da outra, com	Grandezas diretamente proporcionais	É importante a explicitação de que o contexto para o desenvolvimento da habilidade é a resolução de problemas. No entanto, o essencial é explorar a ideia de divisão em partes proporcionais em si, e não

compreensão da ideia de razão entre as partes e delas com o todo. (EF05MA13)		necessariamente a exigência de que a resolução seja expressa em forma de razão. Por isso, a valorização das diferentes formas de representação da resolução de problemas por esquemas, desenhos ou outros registros deve ser valorizada, assim como a representação em forma de razão, que, para ser conquistada, exige um ambiente de análise e comparação de formas diversas de resolver um problema. O estudante deve ser capaz de resolver problemas do seguinte tipo: "João Batista e Amparo fizeram um trabalho juntos e receberam por ele R$ 4800,00. João Batista dedicou 5 dias a realizar a sua parte do trabalho e Amparo, 7 dias. Quanto cada um receberá pelos dias trabalhados?". Observe que, se eles tivessem trabalhado a mesma quantidade de dias, bastaria dividir o valor recebido por 2. No problema em questão, eles trabalharam quantidades de dias desiguais. Por isso, para saber quanto cada um recebeu por seu trabalho, devemos dividir 4800 por 12, obtendo o valor de um dia de trabalho, e pagar o equivalente a 5 dias para João Batista e 7 dias para Amparo. Outra forma de resolver o problema é pensar que, se João Batista trabalhou 5 de 12 dias e Amparo trabalhou 7 de 12 dias, então João Batista receberá 5/12 de 4800 e Amparo, 7/12 de 4800, o que dá R$ 2000,00 e R$ 2800,00, respectivamente, para cada um, o que mostra, de modo mais explícito, a ideia de razão entre as partes e delas com o todo.
UNIDADE TEMÁTICA: GEOMETRIA		
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM/HABILIDADES	**CONTEÚDOS**	**COMENTÁRIOS/SUGESTÕES METODOLÓGICAS**
Utilizar e compreender diferentes representações para a localização de objetos no plano, como mapas, células em planilhas eletrônicas e coordenadas geográficas, a fim de desenvolver as primeiras noções de coordenadas cartesianas. (EF05MA14) Interpretar, descrever e representar a localização ou movimentação de objetos no plano cartesiano (1º quadrante), utilizando coordenadas cartesianas, indicando mudanças de direção e de sentido e giros. (EF05MA15)	Plano cartesiano: coordenadas cartesianas (1º quadrante)	É importante ser explicitado a ideia de que são necessárias duas coordenadas para a localização de um objeto no plano. Para o desenvolvimento desta habilidade, é interessante a utilização de jogos como batalha naval, de movimentações em malhas quadriculadas, inclusive as desenhadas no chão para que os estudantes possam se deslocar, a utilização de jogos eletrônicos para que os estudantes localizem objetos usando coordenadas, a utilização de mapas de rua para que os estudantes localizem endereços específicos. Planilhas eletrônicas que são organizadas em linhas e colunas são também interessantes para o desenvolvimento desta habilidade, assim como a análise de aplicativos utilizados para orientação de pessoas, tais como o GPS. Outro ponto a ser

		considerado está em marcações de mudanças de direção e sentido, bem como de giros nos deslocamentos registrados no plano. As mudanças de direção e giros são formas de introduzir as primeiras noções de ângulo. É possível considerar o uso de planilhas eletrônicas para relacionar a localização de uma célula de tabela com as coordenadas de linha e coluna naturais nesse tipo de software, com uma complementação que pode ser feita se a tabela construída na planilha for transformada em gráfico em barras verticais, horizontais ou em linha (sem desconsiderar o tipo de variável representada) e houver o pedido de que as linhas auxiliares horizontais e verticais sejam mostradas no fundo do gráfico.
Associar figuras espaciais a suas planificações (prismas, pirâmides, cilindros e cones) e analisar, nomear e comparar seus atributos. (EF05MA16)	Figuras geométricas espaciais	Merece destaque que as planificações, assim como as representações de desenho em malhas, fazem parte das aprendizagens dos estudantes associadas à habilidade. Merecem cuidado os registros por escrito das propriedades dos sólidos em estudo, bem como a utilização de linguagem geométrica em aula. Há a sugestão de que seja dado destaque ao processo de argumentar em sala de aula. Sugere-se, ainda, que, mais do que associar uma planificação a um sólido, algo que já foi proposto em anos anteriores, os estudantes analisem se uma determinada planificação permite ou não construir um determinado sólido. A análise de planificações “erradas” permite ampliar a capacidade de visualização dos alunos, bem como faz com que reflitam acerca das características dos sólidos sugeridos na habilidade. É importante, ainda, analisar com os estudantes o que permanece inalterado e o que sofre modificações na planificação em relação ao sólido em sua representação tridimensional. Por exemplo, os estudantes podem perceber que os ângulos das faces de um cubo continuam retos na planificação, bem como a quantidade de quadrados que formam as faces. No entanto, a planificação não mostra os vértices do cubo. Registros escritos e leitura de pequenos textos explicativos a respeito de sólidos auxiliam os estudantes a utilizarem o vocabulário geométrico e identificarem propriedades nos objetos estudados. Associar propostas com arte e leitura de livros de histórias infantis também podem ser recursos interessantes para

		abordar os conceitos envolvidos na habilidade.
Reconhecer, nomear e comparar polígonos, considerando lados, vértices e ângulos, e desenhá-los, utilizando material de desenho ou tecnologias digitais. (EF05MA17)	Figuras geométricas planas:	Destaca-se a caracterização dos polígonos, comparando-os e levando os estudantes a compreenderem suas semelhanças e diferenças, registrando-as. Sugere-se o uso de dobraduras, malhas quadriculadas, atividades com o Tangram, utilizando objetos do cotidiano ou com o uso de softwares de geometria dinâmica. O registro das semelhanças e diferenças feito pelos estudantes auxilia no processo de ensino e aprendizagem.
Reconhecer a congruência dos ângulos e a proporcionalidade entre os lados correspondentes de figuras poligonais em situações de ampliação e de redução em malhas quadriculadas ou usando tecnologias digitais. (EF05MA18)	Ampliação e redução de figuras poligonais em malhas quadriculadas.	A utilização de malhas permitirá perceber a ideia de ampliação de figuras relacionadas à proporcionalidade. Dada uma figura, apresenta-se a proposta de ampliá-la, por exemplo, dobrando a medida dos lados. Da mesma forma, pode-se desenhar na malha uma versão reduzida da figura, dividindo a medida dos lados pela metade. Após a ampliação ou a redução, é interessante propor que se comparem elementos das duas figuras (a medida dos lados, a medida dos ângulos por sobreposição, o perímetro e a área) para ver o que ocorre e com isso produza uma justificativa oral e/ou por escrito. Por exemplo, percebe que o perímetro dobrou, mas a área não. Usando recorte e sobreposição das figuras, é possível que investiguem o que aconteceu com os ângulos da figura ampliada/reduzida em relação à figura original. Essa possibilidade de criar argumentos para explicar uma percepção em geometria contribui para desenvolver a capacidade de argumentar, característica do letramento matemático, bem como faz parte de uma ação para promover as habilidades lógicas (analisar argumentos, definições; reconhecer argumentos válidos e não válidos; dar contraexemplos) e verbais (capacidade de expressar percepções; elaborar e discutir argumentos, justificativas, definições; capacidade de descrever objetos geométricos; usar vocabulário geométrico oralmente ou por escrito).
UNIDADE TEMÁTICA: GRANDEZAS E MEDIDAS		
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM/HABILIDADES	**CONTEÚDOS**	**COMENTÁRIOS/SUGESTÕES METODOLÓGICAS**
Resolver e elaborar problemas envolvendo medidas das grandezas comprimento, área, massa, tempo,	Medidas de comprimento, área, massa, tempo,	É importante relacionar esta habilidade com os números racionais na sua forma fracionária e decimal e incluir situações-

temperatura e capacidade, recorrendo a transformações entre as unidades mais usuais em contextos socioculturais. (EF05MA19)	temperatura e capacidade.	problema envolvendo o uso das medições, dos instrumentos de medida e a exploração da relação entre unidades de medida de uma mesma grandeza. Estimativas de medida também devem ser consideradas. Todas as sugestões de contexto que foram dadas para o estudo de grandezas e medidas nos anos anteriores se aplicam aqui, considerando apenas uma evolução com foco nas relações entre as unidades padrão mais usuais de cada grandeza. Além disso, nesta etapa escolar, já é possível explorar, em forma de um projeto, a utilização das medidas em situações cotidianas diversas. Ter um olhar voltado para a medição presente nas ações cotidianas é importante para a valorização desse conhecimento.
Concluir, por meio de investigações, que figuras de perímetros iguais podem ter áreas diferentes e que, também, figuras que têm a mesma área podem ter perímetros diferentes. (EF05MA20)	Áreas e perímetros de figuras poligonais	Sugere-se que os estudantes possam realizar investigação de figuras de mesma área e perímetros diferentes e vice-versa usando malha quadriculada e régua. As figuras podem ser apresentadas aos estudantes e eles realizarem essas investigações, assim como propor que eles desenhem figuras estabelecendo alguns critérios. Nesse momento, podem ser propostas figuras cujos lados tenham medidas expressas por números decimais, desde que se considere as operações previstas nas habilidades conexas a esta neste ano.
Reconhecer volume como grandeza associada a sólidos geométricos e medir volumes por meio de empilhamento de cubos, utilizando, preferencialmente, objetos concretos. (EF05MA21)	Noção de volume	Um contexto para explorar esta habilidade é a montagem de sólidos geométricos com cubinhos (que aqui funcionarão como unidades não convencionais de medidas de volume), em particular paralelepípedos (cubos incluídos), sendo especialmente indicados para esta habilidade. Monte um bloco retangular utilizando cubinhos e defina com os estudantes o que é comprimento, largura e altura. Questione o número de cubinhos que foram necessários para montar esse bloco. Se for necessário desmonte e deixe que eles contem um a um, esclarecendo que esse número de cubinhos é o volume do bloco. Outra maneira é completar sequências de cubos com material concreto. Dado a primeira posição da sequência um cubo formado com 1 cubinho, a segunda posição um cubo formado por 8 cubinhos, a terceira, com 27 pede-se os estudantes que determinem a quantidade de cubos de cada elemento já mostrado na sequência e, usando cubinhos, construam o quinto cubo da sequência, depois descubram quantos cubos seriam

		necessários para construir o décimo cubo da sequência. Essa atividade realizada por escrito e com números favorece a compreensão da habilidade. O mesmo pode ser feito para uma sequência de paralelepípedos. Os estudantes podem deduzir informalmente e expressar por escrito (usando palavras ou símbolos) uma forma prática de calcular o volume de paralelepípedos (cubos incluídos), sem que tenham que contar todos os cubinhos que empilharam. Uma ampliação interessante que pode ser feita é a relação entre a capacidade de uma caixa cúbica de 10 cm de aresta e a capacidade de um recipiente qualquer que comporte 1L. Isso pode ser realizado com um experimento prático, onde os estudantes constroem um cubo de aresta 10 cm e despejam nele o conteúdo de um recipiente com capacidade de 1L. Da mesma forma, pode ser repetido para um cubo de aresta 1 cm e um recipiente de 1 mL. O registro da conclusão de que 1L é equivalente à capacidade de um cubo de 10 cm de aresta (1 dm^3) e que 1 mL equivale à capacidade de um cubo de aresta 1 cm (1 cm^3) é interessante para que os alunos associem a equivalência entre unidades de medida de capacidade/volume.
UNIDADE TEMÁTICA: PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA		
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM/HABILIDADES	**CONTEÚDOS**	**COMENTÁRIOS/SUGESTÕES METODOLÓGICAS**
Apresentar todos os possíveis resultados de um experimento aleatório, estimando se esses resultados são igualmente prováveis ou não. (EF05MA22)	Espaço amostral: análise de chances de eventos aleatórios	É importante indicar que o contexto natural para explorar o desenvolvimento desta habilidade é o de atividades nas quais os estudantes possam compreender e indicar o espaço amostral para a resolução do problema, analisando as possibilidades de ocorrência de um evento em relação a todas as possibilidades, verificando se elas são ou não iguais, de modo a suscitar a formulação de hipóteses. Por exemplo, a definição de quais são os números possíveis de saírem no lançamento de um dado comum, e se esses números têm chances iguais ou diferentes. Ou ainda na investigação de quais os possíveis resultados da soma ao lançar dois dados em forma de tetraedros (dados com 4 faces numéricas de 1 a 4), veremos que serão 16 somas possíveis. Há uma possibilidade de sair soma 2 e três de sair soma 6, logo a probabilidade de sair soma 2 é de 1 em 16 e de sair soma 6 é de 3 em 16.

Determinar a probabilidade de ocorrência de um resultado em eventos aleatórios, quando todos os resultados possíveis têm a mesma chance de ocorrer (equiprováveis). (EF05MA23)	Cálculo de probabilidade de eventos equiprováveis	Essa habilidade implica em conhecer o conjunto de todas as possibilidades que fazem parte deste problema, ou seja, o espaço amostral, e comparar a chance de cada evento desse espaço amostral acontecer no total de possibilidades, associando a representação fracionária como forma de registro da probabilidade de um evento acontecer. Por exemplo, ao se lançar uma moeda o espaço amostral é cara ou coroa, ou seja, há 1 em duas possibilidades de sair cara, logo a probabilidade de termos cara é de 1/2, o mesmo vale para coroa. Já no caso do lançamento de um dado comum, há 1/6 de probabilidade de sair qualquer um dos números do espaço amostral. Atenção para a introdução de mais uma ideia da fração que está implícita nesta habilidade: a fração como razão, quando se expressa, por exemplo, a ideia de que há 1 em 36 chances de sair soma 12 no jogo de dois dados convencionais e se expressa isso na forma fracionária 1/36.
Interpretar dados estatísticos apresentados em textos, tabelas e gráficos (colunas ou linhas), referentes a outras áreas do conhecimento ou a outros contextos, como saúde e trânsito, e produzir textos com o objetivo de sintetizar conclusões. (EF05MA24)	Leitura, coleta, classificação interpretação e representação de dados em tabelas de dupla entrada, gráfico de colunas agrupadas, gráficos pictóricos e gráfico de linhas	Sugere-se que sejam analisados gráficos diversos, em particular aqueles que são veiculados na mídia. Merece destaque o cuidado com o tipo de problematização para que não sejam feitas apenas perguntas de resposta imediata. A leitura e interpretação de gráficos e tabelas desenvolve as habilidades de questionar, levantar, checar hipóteses e procurar relações entre os dados. Ao explorar a leitura de gráficos deve-se propor questões que estimulem a sua interpretação em níveis diferentes de compreensão, a partir de questões, para que o estudante relacione os dados do gráfico. As inferências são feitas baseadas nos dados explicitamente apresentados pelo gráfico. Há, aqui, oportunidade para o trabalho interdisciplinar com as habilidades (EF35LP20), (EF05LP23) e (EF05LP24), da Língua Portuguesa, no que se refere à utilização e interpretação de gráficos e tabelas em textos.
Realizar pesquisa envolvendo variáveis categóricas e numéricas, organizar dados coletados por meio de tabelas, gráficos de colunas, pictóricos e de linhas, com e sem uso de tecnologias digitais, e apresentar texto escrito sobre a finalidade da pesquisa e a síntese dos resultados. (EF05MA25)	Leitura, coleta, classificação interpretação e representação de dados em tabelas de dupla entrada, gráfico de colunas agrupadas, gráficos pictóricos e gráfico de linhas	Valem comentários já feitos para anos anteriores. Acrescenta-se em relação às pesquisas realizadas relativas à habilidade: a realização de pesquisas de opinião com 100 pessoas como cenário para a utilização de porcentagem na expressão dos resultados da pesquisa, o que permitiria utilizar planilhas eletrônicas para produzir tabelas e gráficos de tipos variados expressos em porcentagem. Há, aqui,

		oportunidade para o trabalho interdisciplinar com as habilidades (EF35LP20), (EF05LP23) e (EF05LP24), da Língua Portuguesa, no que se refere à utilização e interpretação de gráficos e tabelas em textos.

6º ANO	
UNIDADE TEMÁTICA: NÚMEROS	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM/HABILIDADES	**CONTEÚDOS**
Comparar, ordenar, ler e escrever números naturais e números racionais em sua representação decimal, fazendo uso da reta numérica. (EF06MA01) Reconhecer o sistema de numeração decimal, como o que prevaleceu no mundo ocidental, e destacar semelhanças e diferenças com outros sistemas, de modo a sistematizar suas principais características (base, valor posicional e função do zero), utilizando, inclusive, a composição e decomposição de números naturais e números racionais em sua representação decimal. (EF06MA02)	Sistema de numeração decimal.
Resolver e elaborar problemas que envolvam cálculos (mentais ou escritos, exatos ou aproximados) com números naturais, por meio de estratégias variadas, com compreensão dos processos neles envolvidos com e sem uso de calculadora. (EF06MA03)	Operações (adição, subtração, multiplicação, divisão e potenciação) com números naturais
Classificar números naturais em primos e compostos, estabelecer relações entre números, expressas pelos termos “é múltiplo de”, “é divisor de”, “é fator de”, e estabelecer, por meio de investigações, critérios de divisibilidade por 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 100 e 1000. (EF06MA04) Resolver e elaborar problemas que envolvam as ideias de múltiplo e de divisor. (EF06MA05)	Múltiplos e divisores de um número natural Números primos e compostos
Compreender, comparar e ordenar frações associadas às ideias de partes de inteiros e resultado de divisão, identificando frações equivalentes. (EF06MA06) Reconhecer que os números racionais positivos podem ser expressos nas formas fracionária e decimal, estabelecer relações entre essas representações, passando de uma representação para outra, e relacioná-los a pontos na reta numérica. (EF06MA07)	Frações.

Resolver e elaborar problemas que envolvam o cálculo da fração de uma quantidade e cujo resultado seja um número natural, com e sem uso de calculadora. (EF06MA08) Resolver e elaborar problemas que envolvam adição ou subtração com números racionais positivos na representação fracionária. (EF06MA09)	
Resolver e elaborar problemas com números racionais positivos na representação decimal, envolvendo as quatro operações fundamentais e a potenciação, por meio de estratégias diversas, utilizando estimativas e arredondamentos para verificar a razoabilidade de respostas, com e sem uso de calculadora. (EF06MA10)	Operações (adição, subtração, multiplicação, divisão e potenciação) com números racionais
Fazer estimativas de quantidades e aproximar números para múltiplos da potência de 10 mais próxima. (EF06MA11)	Aproximação de números para múltiplos de potências de 10
Resolver e elaborar problemas que envolvam porcentagens, com base na ideia de proporcionalidade, sem fazer uso da "regra de três", utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, em contextos de educação financeira, entre outros. (EF06MA12)	Cálculo de porcentagens por meio de estratégias diversas, sem fazer uso da "regra de três"
UNIDADE TEMÁTICA: ÁLGEBRA	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM/HABILIDADES	**CONTEÚDOS**
Reconhecer que uma igualdade matemática não se altera ao adicionar, subtrair, multiplicar ou dividir os seus dois membros por um mesmo número e utilizar essa noção para determinar valores desconhecidos na resolução de problemas. (EF06MA13)	Propriedades da igualdade
Resolver e elaborar problemas que envolvam a partilha de uma quantidade em duas partes desiguais, envolvendo relações aditivas e multiplicativas, bem como a razão entre as partes e entre uma das partes e o todo. (EF06MA14)	Problemas que tratam da partição de um todo em duas partes desiguais, envolvendo razões entre as partes e entre uma das partes e o todo
UNIDADE TEMÁTICA: GEOMETRIA	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM/HABILIDADES	**CONTEÚDOS**
Associar pares ordenados de números a pontos do plano cartesiano do 1º quadrante, em situações como a localização dos vértices de um polígono. (EF06MA15)	Plano cartesiano
Quantificar e estabelecer relações entre o número de vértices, faces e arestas de prismas e pirâmides, em função do seu polígono da base, para resolver problemas e desenvolver a percepção espacial. (EF06MA16)	Prismas e pirâmides
Reconhecer, nomear e comparar polígonos, considerando lados, vértices e ângulos, e classificá-los em regulares e não regulares, tanto em suas representações no plano como em faces de poliedros. (EF06MA17)	Polígonos

Identificar características dos triângulos e classificá-los em relação às medidas dos lados e dos ângulos. (EF06MA18) Identificar características dos quadriláteros, classificá-los em relação a lados e a ângulos e reconhecer a inclusão e a intersecção de classes entre eles. (EF06MA19)	
Construir figuras planas semelhantes em situações de ampliação e de redução, com o uso de malhas quadriculadas, plano cartesiano ou tecnologias digitais. (EF06MA20)	Figuras semelhantes.
Utilizar instrumentos, como réguas e esquadros, ou *softwares* para representações de retas paralelas e perpendiculares e construção de quadriláteros, entre outros. (EF06MA21)	Retas paralelas e perpendiculares
UNIDADE TEMÁTICA: GRANDEZAS E MEDIDAS	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM/HABILIDADES	**CONTEÚDOS**
Resolver e elaborar problemas que envolvam as grandezas comprimento, massa, tempo, temperatura, área (triângulos e retângulos), capacidade e volume (sólidos formados por blocos retangulares), sem uso de fórmulas, inseridos, sempre que possível, em contextos oriundos de situações reais e/ou relacionadas às outras áreas do conhecimento. (EF06MA22)	Problemas sobre medidas envolvendo grandezas como comprimento, massa, tempo, temperatura, área, capacidade e volume
Reconhecer a abertura do ângulo como grandeza associada às figuras geométricas. (EF06MA23) Resolver problemas que envolvam a noção de ângulo em diferentes contextos e em situações reais, como ângulo de visão. (EF06MA24) Determinar medidas da abertura de ângulos, por meio de transferidor e/ou tecnologias digitais. (EF06MA25)	Ângulos
Interpretar, descrever e desenhar plantas baixas simples de residências e vistas aéreas. (EF06MA26)	Plantas baixas de residências
Analisar e descrever mudanças que ocorrem no perímetro e na área de um quadrado ao se ampliarem ou reduzirem, igualmente, as medidas de seus lados, para compreender que o perímetro é proporcional à medida do lado, o que não ocorre com a área. (EF06MA27)	Perímetro de um quadrado como grandeza proporcional à medida do lado
UNIDADE TEMÁTICA: PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM/HABILIDADES	**CONTEÚDOS**
Calcular a probabilidade de um evento aleatório, expressando-a por número racional (forma fracionária, decimal e percentual) e comparar esse número com a probabilidade obtida por meio de experimentos sucessivos. (EF06MA28)	Cálculo de probabilidade como a razão entre o número de resultados favoráveis e o total de resultados possíveis em um espaço amostral equiprovável Cálculo de probabilidade por meio de muitas repetições de um experimento

	(frequências de ocorrências e probabilidade frequentista)
Identificar as variáveis e suas frequências e os elementos constitutivos (título, eixos, legendas, fontes e datas) em diferentes tipos de gráfico. (EF06MA29) Interpretar e resolver situações que envolvam dados de pesquisas sobre contextos ambientais, sustentabilidade, trânsito, entre outros, apresentadas pela mídia em tabelas e em diferentes tipos de gráficos e redigir textos escritos com o objetivo de sintetizar conclusões. (EF06MA30)	Leitura e interpretação de tabelas e gráficos (De colunas ou barras simples ou múltiplas) referentes a variáveis categóricas e variáveis numéricas
Planejar e coletar dados de pesquisa referente a práticas sociais escolhidas pelos alunos e fazer uso de planilhas eletrônicas para o registro, representação e interpretação das informações, em tabelas, vários tipos de gráficos e texto. (EF06MA31)	Coleta de dados, organização, registro construção de diferentes tipos de gráficos para representá-los e interpretação das informações

7º ANO	
UNIDADE TEMÁTICA: NÚMEROS	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM/HABILIDADES	**CONTEÚDOS**
Resolver e elaborar problemas com números naturais, envolvendo as ideias de múltiplos, divisores e divisibilidade. (EF07MA01)	Múltiplos e divisores de um número natural
Resolver e elaborar problemas que envolvam porcentagens, como os que lidam com acréscimos e decréscimos simples, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, no contexto de educação financeira, entre outros. (EF07MA02)	Cálculo de porcentagens e de acréscimos e decréscimos simples
Comparar e ordenar números inteiros em diferentes contextos, incluindo o histórico, associá-los a pontos da reta numérica e utilizá-los em situações que envolvam adição e subtração. (EF07MA03) Resolver e elaborar problemas que envolvam operações com números inteiros. (EF07MA04)	Números inteiros
Comparar e ordenar frações associadas às ideias de partes de inteiros, resultado da divisão, razão e operador. (EF07MA05) Utilizar, na resolução de problemas, a associação entre razão e fração, como a fração 2/3 para expressar a razão de duas partes de uma grandeza para três partes da mesma ou três partes de outra grandeza. (EF07MA06)	Fração e seus significados.
Comparar e ordenar números racionais em diferentes contextos e associá-los a pontos da reta numérica. (EF07MA07)	Números racionais na representação fracionária e na decimal.

Compreender e utilizar a multiplicação e a divisão de números racionais, a relação entre elas e suas propriedades operatórias. (EF07MA08) Resolver e elaborar problemas que envolvam as operações com números racionais. (EF07MA09)	
UNIDADE TEMÁTICA: ÁLGEBRA	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM/HABILIDADES	**CONTEÚDOS**
Compreender a ideia de variável, representada por letra ou símbolo, para expressar relação entre duas grandezas, diferenciando-a da ideia de incógnita. (EF07MA10) Utilizar a simbologia algébrica para expressar regularidades encontradas em sequências numéricas. (EF07MA11)	Linguagem algébrica.
Reconhecer se duas expressões algébricas obtidas para descrever a regularidade de uma mesma sequência numérica são ou não equivalentes. (EF07MA12)	Equivalência de expressões algébricas.
Resolver e elaborar problemas que envolvam variação de proporcionalidade direta e de proporcionalidade inversa entre duas grandezas, utilizando sentença algébrica para expressar a relação entre elas. (EF07MA13)	Problemas envolvendo grandezas diretamente proporcionais e grandezas inversamente proporcionais
Resolver e elaborar problemas que possam ser representados por equações polinomiais de 1º grau, redutíveis à forma $ax + b = c$, fazendo uso das propriedades da igualdade. (EF07MA14)	Equações polinomiais do 1º grau
UNIDADE TEMÁTICA: GEOMETRIA	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM/HABILIDADES	**CONTEÚDOS**
Realizar transformações de polígonos representados no plano cartesiano, decorrentes da multiplicação das coordenadas de seus vértices por um número inteiro. (EF07MA15) Reconhecer e representar, no plano cartesiano, o simétrico de figuras em relação aos eixos e à origem. (EF07MA16)	Transformações geométricas de polígonos no plano cartesiano.
Reconhecer e construir figuras obtidas por simetrias de translação, rotação e reflexão, usando instrumentos de desenho ou *softwares* de geometria dinâmica e vincular esse estudo a representações planas de obras de arte, elementos arquitetônicos, entre outros. (EF07MA17)	Simetrias de translação, rotação e reflexão
Construir circunferências, utilizando compasso, reconhecê-las como lugar geométrico e utilizá-las para fazer composições	A circunferência como lugar geométrico

artísticas e resolver problemas que envolvam objetos equidistantes. (EF07MA18)	
Verificar relações entre os ângulos formados por retas paralelas cortadas por uma transversal, com e sem uso de *softwares* de geometria dinâmica. (EF07MA19)	Relações entre os ângulos formados por retas paralelas intersectadas por uma transversal
Construir triângulos, usando régua e compasso, reconhecer a condição de existência do triângulo quanto à medida dos lados e verificar que a soma das medidas dos ângulos internos de um triângulo é 180°. (EF07MA20) Reconhecer a rigidez geométrica dos triângulos e suas aplicações, como na construção de estruturas arquitetônicas (telhados, estruturas metálicas e outras) ou nas artes plásticas. (EF07MA21)	Triângulos.
Calcular medidas de ângulos internos de polígonos regulares, sem o uso de fórmulas, e estabelecer relações entre ângulos internos e externos de polígonos, preferencialmente vinculadas à construção de mosaicos e de ladrilhamentos, à confecção de ferramentas e peças mecânicas, entre outras. (EF07MA22)	Ângulos internos e externos de polígonos regulares
UNIDADE TEMÁTICA: GRANDEZAS E MEDIDAS	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM/HABILIDADES	**CONTEÚDOS**
Resolver e elaborar problemas que envolvam medidas de grandezas inseridas em contextos oriundos de situações cotidianas ou de outras áreas do conhecimento, reconhecendo que toda medida empírica é aproximada. (EF07MA23)	Problemas envolvendo medições
Resolver e elaborar problemas de cálculo de medida do volume de blocos retangulares, envolvendo as unidades usuais (metro cúbico, decímetro cúbico e centímetro cúbico). (EF07MA24)	Cálculo de volume de blocos retangulares, utilizando unidades de medida convencionais mais usuais
Estabelecer expressões de cálculo de área de triângulos e de quadriláteros. (EF07MA25) Resolver e elaborar problemas de cálculo de medida de área de figuras planas que podem ser decompostas por quadrados, retângulos e/ou triângulos, utilizando a equivalência entre áreas. (EF07MA26)	Equivalência de área de figuras planas.
Estabelecer o número π como a razão entre a medida de uma circunferência e seu diâmetro, para compreender e resolver problemas, inclusive os de natureza histórica. (EF07MA27)	Medida do comprimento da circunferência
UNIDADE TEMÁTICA: PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM/HABILIDADES	**CONTEÚDOS**
Planejar e realizar experimentos aleatórios ou simulações que envolvem cálculo de probabilidades ou estimativas por meio de frequência de ocorrências. (EF07MA28)	Experimentos aleatórios: espaço amostral e estimativa de probabilidade por meio de frequência de ocorrências.

Compreender, em contextos significativos, o significado de média estatística como indicador da tendência de uma pesquisa, calcular seu valor e relacioná-lo, intuitivamente, com a amplitude do conjunto de dados. (EF07MA29)	Estatística: média e amplitude de um conjunto de dados
Planejar e realizar pesquisa envolvendo tema da realidade social, identificando a necessidade de ser censitária ou de usar amostra, e interpretar os dados para comunicá-los por meio de relatório escrito, tabelas e gráficos, com o apoio de planilhas eletrônicas. (EF07MA30)	Pesquisa amostral e pesquisa censitária Planejamento de pesquisa, coleta e organização dos dados, construção de tabelas e gráficos e interpretação das informações
Interpretar e analisar dados apresentados em gráfico de setores divulgados pela mídia e compreender quando é possível ou conveniente sua utilização. (EF07MA31)	Gráficos de setores: interpretação, pertinência e construção para representar conjunto de dados

8º ANO	
UNIDADE TEMÁTICA: NÚMEROS	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM/HABILIDADES	**CONTEÚDOS**
Efetuar cálculos com potências de expoentes inteiros e aplicar esse conhecimento na representação de números em notação científica. (EF08MA01)	Notação científica
Resolver e elaborar problemas usando a relação entre potenciação e radiciação, para representar uma raiz como potência de expoente fracionário. (EF08MA02)	Potenciação e radiciação
Resolver e elaborar problemas de contagem cuja resolução envolva a aplicação do princípio multiplicativo. (EF08MA03)	O princípio multiplicativo da contagem
Resolver e elaborar problemas, envolvendo cálculo de porcentagens, incluindo o uso de tecnologias digitais. (EF08MA04)	Porcentagens
Reconhecer e utilizar procedimentos para a obtenção de uma fração geratriz para uma dízima periódica. (EF08MA05)	Dízimas periódicas: fração geratriz
UNIDADE TEMÁTICA: ÁLGEBRA	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM/HABILIDADES	**CONTEÚDOS**
Resolver e elaborar problemas que envolvam cálculo do valor numérico de expressões algébricas, utilizando as propriedades das operações. (EF08MA06)	Valor numérico de expressões algébricas
Associar uma equação linear de 1º grau com duas incógnitas a uma reta no plano cartesiano. (EF08MA07)	Equação linear de 1º grau no plano cartesiano
Resolver e elaborar problemas relacionados ao seu contexto próximo, que possam ser representados por sistemas de equações de 1º grau com duas incógnitas e interpretá-los, utilizando, inclusive, o plano cartesiano como recurso. (EF08MA08)	Sistema de equações polinomiais de 1º grau.

Resolver e elaborar problemas que possam ser representados por equações polinomiais de 2º grau do tipo $ax^2 = b$. (EF08MA09)	Equação polinomial de 2º grau do tipo $ax^2 = b$
Identificar a natureza da variação de duas grandezas, diretamente, inversamente proporcionais ou não proporcionais, expressando a relação existente por meio de sentença algébrica e representá-la no plano cartesiano. (EF08MA10) Resolver e elaborar problemas que envolvam grandezas diretamente ou inversamente proporcionais, por meio de estratégias variadas. (EF08MA11)	Variação de grandezas: diretamente proporcionais, inversamente proporcionais ou não proporcionais
UNIDADE TEMÁTICA: GEOMETRIA	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM/HABILIDADES	**CONTEÚDOS**
Demonstrar propriedades de quadriláteros por meio da identificação da congruência de triângulos. (EF08MA12)	Congruência de triângulos e demonstrações de propriedades de quadriláteros
Construir, utilizando instrumentos de desenho ou *softwares* de geometria dinâmica, mediatriz, bissetriz, ângulos de 90°, 60°, 45° e 30° e polígonos regulares. (EF08MA13)	Construções geométricas.
Aplicar os conceitos de mediatriz e bissetriz como lugares geométricos na resolução de problemas. (EF08MA14)	Mediatriz e bissetriz como lugares geométricos.
Reconhecer e construir figuras obtidas por composições de transformações geométricas (translação, reflexão e rotação), com o uso de instrumentos de desenho ou de *softwares* de geometria dinâmica. (EF08MA15)	Transformações geométricas: simetrias de translação, reflexão e rotação
Reconhecer e caracterizar os corpos redondos, utilizando seus conhecimentos para resolver e elaborar problemas que os envolvam.	Corpos Redondos.
UNIDADE TEMÁTICA: GRANDEZAS E MEDIDAS	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM/HABILIDADES	**CONTEÚDOS**
Resolver e elaborar problemas que envolvam medidas de área de figuras geométricas, utilizando expressões de cálculo de área (quadriláteros, triângulos e círculos), em situações como determinar medida de terrenos. (EF08MA16)	Área de figuras planas Área do círculo e comprimento de sua circunferência
Reconhecer a relação entre um litro e um decímetro cúbico e a relação entre litro e metro cúbico, para resolver problemas de cálculo de capacidade de recipientes cujo formato é o de um bloco retangular ou de um cilindro reto. (EF08MA17) Resolver e elaborar problemas que envolvam o cálculo do volume de um cilindro reto ou a capacidade de um recipiente cujo formato é o de um cilindro reto. (EF08MA18)	Volume de cilindro reto Medidas de capacidade
UNIDADE TEMÁTICA: PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA	

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM/HABILIDADES	CONTEÚDOS
Calcular a probabilidade de eventos, com base na construção do espaço amostral, utilizando o princípio multiplicativo, e reconhecer que a soma das probabilidades de todos os elementos do espaço amostral é igual a 1. (EF08MA19)	Princípio multiplicativo da contagem Soma das probabilidades de todos os elementos de um espaço amostral
Avaliar a adequação de diferentes tipos de gráficos para representar um conjunto de dados de uma pesquisa. (EF08MA20)	Gráficos de barras, colunas, linhas ou setores e seus elementos constitutivos e adequação para determinado conjunto de dados
Classificar as frequências de uma variável contínua de uma pesquisa em classes, de modo que resumam os dados de maneira adequada para a tomada de decisões. (EF08MA21)	Organização dos dados de uma variável contínua em classes
Obter os valores de medidas de tendência central de uma pesquisa estatística (média, moda e mediana) com a compreensão de seus significados e relacioná-los com a dispersão de dados, indicada pela amplitude. (EF08MA22)	Medidas de tendência central e de dispersão
Selecionar razões, de diferentes naturezas (física, ética ou econômica), que justificam a realização de pesquisas amostrais e não censitárias, e reconhecer que a seleção da amostra pode ser feita de diferentes maneiras (amostra casual simples, sistemática e estratificada). (EF08MA23) Planejar e executar pesquisa amostral, selecionando uma técnica de amostragem adequada, e escrever relatório que contenha os gráficos apropriados para representar os conjuntos de dados, destacando aspectos como as medidas de tendência central, a amplitude e as conclusões. (EF08MA24)	Pesquisas censitária ou amostral Planejamento e execução de pesquisa amostral

9º ANO	
UNIDADE TEMÁTICA: NÚMEROS	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM/HABILIDADES	**CONTEÚDOS**
Reconhecer que, uma vez fixada uma unidade de comprimento, existem segmentos de reta cujo comprimento não é expresso por número racional, como as medidas de diagonais de um polígono e alturas de um triângulo. (EF09MA01) Reconhecer um número irracional como um número real cuja representação decimal é infinita e não periódica, e estimar a localização de alguns deles na reta numérica. (EF09MA02)	Utilização de números reais para medir qualquer segmento de reta Números irracionais
Efetuar cálculos com números reais, inclusive potências com expoentes negativos e fracionários. (EF09MA03)	Potências com expoentes negativos e fracionários

Resolver e elaborar problemas com números reais, inclusive em notação científica, envolvendo diferentes operações. (EF09MA04)	Números reais
Resolver e elaborar problemas que envolvam porcentagens, com a ideia de aplicação de percentuais sucessivos e a determinação das taxas percentuais, preferencialmente com o uso de tecnologias digitais, no contexto da educação financeira. (EF09MA05)	Porcentagens
UNIDADE TEMÁTICA: ÁLGEBRA	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM/HABILIDADES	**CONTEÚDOS**
Compreender as funções como relações de dependência unívoca entre duas variáveis e suas representações numérica, algébrica e gráfica e utilizar esse conceito para analisar situações que envolvam relações funcionais entre duas variáveis. (EF09MA06)	Funções.
Resolver problemas que envolvam a razão entre duas grandezas de espécies diferentes, como velocidade e densidade demográfica. (EF09MA07)	Razão entre grandezas de espécies diferentes
Resolver e elaborar problemas que envolvam relações de proporcionalidade direta e inversa entre duas ou mais grandezas, inclusive escalas, divisão em partes proporcionais e taxa de variação, em contextos socioculturais, ambientais e de outras áreas. (EF09MA08)	Grandezas diretamente proporcionais e grandezas inversamente proporcionais
Compreender os processos de fatoração de expressões algébricas, com base em suas relações com os produtos notáveis, para resolver e elaborar problemas que possam ser representados por equações polinomiais do 2º grau. (EF09MA09)	Expressões algébricas
UNIDADE TEMÁTICA: GEOMETRIA	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM/HABILIDADES	**CONTEÚDOS**
Demonstrar relações simples entre os ângulos formados por retas paralelas cortadas por uma transversal. (EF09MA10)	Demonstrações de relações entre os ângulos formados por retas paralelas intersectadas por uma transversal
Resolver problemas por meio do estabelecimento de relações entre arcos, ângulos centrais e ângulos inscritos na circunferência, fazendo uso, inclusive, de *softwares* de geometria dinâmica. (EF09MA11)	Relações entre arcos e ângulos na circunferência de um círculo
Reconhecer as condições necessárias e suficientes para que dois triângulos sejam semelhantes. (EF09MA12)	Semelhança de triângulos
Demonstrar relações métricas do triângulo retângulo, entre elas o teorema de Pitágoras, utilizando, inclusive, a semelhança de triângulos. (EF09MA13) Resolver e elaborar problemas de aplicação do teorema de Pitágoras ou das relações de proporcionalidade envolvendo retas paralelas cortadas por secantes. (EF09MA14)	Relações métricas no triângulo retângulo Teorema de Pitágoras. Retas paralelas cortadas por transversais. Razões trigonométricas no triângulo retângulo

Resolver e elaborar problemas de aplicações do seno, cosseno e tangente em situações cotidianas.	
Determinar o ponto médio de um segmento de reta e a distância entre dois pontos quaisquer no plano cartesiano, sem o uso de fórmulas, e utilizar esse conhecimento para calcular, por exemplo, medidas de perímetros e áreas de figuras planas construídas no plano. (EF09MA15)	Distância entre pontos no plano cartesiano
Reconhecer vistas ortogonais de figuras espaciais e aplicar esse conhecimento para desenhar objetos em perspectiva. (EF09MA16)	Vistas ortogonais de figuras espaciais
UNIDADE TEMÁTICA: GRANDEZAS E MEDIDAS	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM/HABILIDADES	**CONTEÚDOS**
Reconhecer e empregar unidades usadas para expressar medidas muito grandes ou muito pequenas, tais como distância entre planetas e sistemas solares, tamanho de vírus ou de células, capacidade de armazenamento de computadores, entre outros. (EF09MA17)	Unidades de medida para medir distâncias muito grandes e muito pequenas Unidades de medida utilizadas na informática
Resolver e elaborar problemas que envolvam medidas de volumes de prismas e de cilindros retos, inclusive com uso de expressões de cálculo, em situações cotidianas. (EF09MA18)	Volume de prismas e cilindros
UNIDADE TEMÁTICA: PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM/HABILIDADES	**CONTEÚDOS**
Reconhecer, em experimentos aleatórios, eventos independentes e dependentes e calcular a probabilidade de sua ocorrência, nos dois casos. (EF09MA19)	Análise de probabilidade de eventos aleatórios
Analisar e identificar, em gráficos divulgados pela mídia, os elementos que podem induzir, às vezes propositadamente, erros de leitura, como escalas inapropriadas, legendas não explicitadas corretamente, omissão de informações importantes (fontes e datas), entre outros. (EF09MA20)	Análise de gráficos
Escolher e construir o gráfico mais adequado (colunas, setores, linhas), com ou sem uso de planilhas eletrônicas, para apresentar um determinado conjunto de dados, destacando aspectos como as medidas de tendência central. (EF09MA21)	Leitura, interpretação e representação de dados de pesquisa expressos em tabelas de dupla entrada, gráficos de colunas simples e agrupadas, gráficos de barras e de setores e gráficos pictóricos
Planejar e executar pesquisa amostral envolvendo tema da realidade social e comunicar os resultados por meio de relatório contendo avaliação de medidas de tendência central e da amplitude, tabelas e gráficos adequados, construídos com o apoio de planilhas eletrônicas. (EF09MA22)	Planejamento e execução de pesquisa amostral e apresentação de relatório

Possibilidades metodológicas

Ao pensar metodologias para o ensino de matemáticas e para que este se torne dinâmico e interessante ao estudante, despertando o interesse pelo estudo, proporcionando uma maior interação na busca do melhor entendimento e compreensão dos princípios matemáticos, o professor deve adotar novas metodologias que se complementam e naveguem em suas diferentes possibilidades. É importante ressaltar que a sociedade atual exige uma nova dinâmica em relação aos modos de aquisição de conhecimentos

O aluno deve ser capaz não só de repetir ou refazer, mas também de ressignificar diante de novas situações, adaptando e transferindo seus conhecimentos para resolver desafios propostos pela Matemática.

É consensual a ideia de que não existe um caminho que possa ser identificado como único e melhor para o ensino de qualquer disciplina, em particular, da Matemática. No entanto, conhecer diversas possibilidades de trabalho em sala de aula é fundamental para que o professor construa sua prática. As práticas metodológicas, de um modo geral, são “convergentes” e é importante o professor conhecer diferentes metodologias para a sua prática em sala de aula.

Para maiores informações, consulte os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf , p. 28.

Destaca-se, nessa direção, o trabalho pedagógico na forma de projeto, promovendo a interdisciplinaridade, a contextualização dos conteúdos e a participação motivada dos estudantes de modo efetivo e coletivo. A prática através de projetos contribui também para o bom desenvolvimento do trabalho em grupo, fazendo com que os estudantes entendam a sua importância, cumpram suas tarefas e aproveitem as contribuições dos colegas na construção dos conhecimentos e na reflexão pessoal.

Os conteúdos trabalhados a partir do seu contexto fazem com que os alunos compreendam os seus significados, passando a entender a Matemática como uma construção da humanidade e, portanto, histórica.

A resolução de problemas é uma metodologia educacional caracterizada pela investigação, pela exploração e pela busca de novos conceitos, mediada pela proposição de situações problemas pelo professor. É uma metodologia que se volta para o desenvolvimento do pensamento criativo e criador. Nesse sentido, a partir destas reflexões, pode-se inferir que a metodologia de resolução de problemas incentiva a aprendizagem prazerosa e significativa, despertando o interesse em resolver desafios e, quando trabalhada em conjunto, pode fortalecer o trabalho em equipe e a vida em sociedade, respeitando os diferentes modos de pensar matematicamente, uma vez que não há um único método, uma receita para chegar à solução.

Reportando-se aos PCN's do Ensino Fundamental (1997; 1998) que propõem alguns caminhos para "fazer matemática em sala de aula", como: Resolução de Problemas proposta como ponto de partida da atividade matemática, História da Matemática, Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e Jogos.

Visando a contribuir para o desenvolvimento das atividades em sala de aula ou fora dela, apresentamos algumas sugestões metodológicas que podem ser usadas na busca de um melhor modelo de ensino-aprendizagem da Matemática:

- Aulas expositivas e demonstrativas, buscando sempre relacionar a Matemática ao cotidiano;

- Preparação de aulas com o uso do data-show, utilizando os recursos da informática;

-Utilização de materiais que auxiliem no ensino da Matemática: réguas, jogo de esquadros, transferidor, compasso, trena, termômetro, relógio, ampulheta, teodolito, espelho, bússola, calculadora, entre outros;

-Trabalho com vídeos matemáticos: filmes, desenhos (como Donald no país da matemágica - Walt Disney Productions), documentários (como A história do número 1 – History Channel) e entrevistas;

- Utilização de recursos tecnológicos: programas de construção de gráficos, construção de figuras Geométricas (Geogebra -possui versão também para celulares e tablets-, Maxima, SketchUp, Exel, entre outros);

- A Internet é um canal muito importante, pois através de pesquisas acompanhadas pelo professor o aluno pode saber mais sobre a história da Matemática e dos números, curiosidades, jogos, desafios etc;

-Trabalho com jogos que despertem o raciocínio lógico, tais como Minecraft, material dourado, sudoku, quebra-cabeças, etc.;

- Realização de olimpíadas internas de matemática;

-Introdução de temas transversais como: ética, orientação sexual, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural e excesso de consumo.

É importante destacar que, para uma aprendizagem efetiva, o processo de ensino e aprendizagem deve ser adequado às demandas de seu tempo e de seu público.

Pensando o Processo de Avaliação em Matemática

Pensar a avaliação e seus processos no âmbito das reflexões acerca do currículo escolar reveste-se de grande importância pelas implicações que podem ter na formação dos estudantes. Mesmo nos processos de avaliação mais simples, sabemos que, para tomar determinadas decisões, faz-se necessário que alguns critérios e princípios sejam considerados seriamente.

Entendendo a avaliação como algo inerente aos processos cotidianos e de aprendizagem, na qual todos os sujeitos desses processos estão envolvidos, pretendemos levar à reflexão de que a avaliação na escola não pode ser compreendida como algo à parte, isolado, já que tem subjacente uma concepção de educação e uma estratégia pedagógica.

Se a escola é o lugar da construção da autonomia e da cidadania, a avaliação dos processos, sejam eles das aprendizagens, da dinâmica escolar ou da própria instituição, não deve ficar sob a responsabilidade apenas de um ou de outro profissional, é uma responsabilidade tanto da coletividade, como de cada um, em particular.

A avaliação é uma atividade que envolve legitimidade técnica e legitimidade política na sua realização. Há um grupo que avalia, visto como o avaliador, composto por professores, coordenador, diretor ou outros, que deve realizar a tarefa com a legitimidade técnica que sua formação profissional lhe confere. Entretanto, é o professor que estabelece e constrói o percurso para se respeitar princípios e critérios refletidos coletivamente, referenciados no projeto político pedagógico, na proposta curricular e em suas convicções acerca do papel social que desempenha a educação escolar. Este é o lado da legitimação política do processo de avaliação e que envolve também o coletivo da escola.

De um modo geral, ainda é bastante comum a concepção de que não se pode avaliar sem que os estudantes recebam uma nota pela sua produção. Avaliar, para o senso comum, aparece como sinônimo de medida, de atribuição de um valor em forma de nota ou conceito. Porém, temos o compromisso de ir além do senso comum e não confundir avaliar com medir. Avaliar é um processo e envolve muitos fatores, realizar provas e testes, atribuir notas ou conceitos é apenas parte de um todo. A avaliação é uma atividade orientada para o futuro, vista como diagnóstico, centro de intervenção e fator preponderante de planejamento.

A avaliação, portanto, sendo parte de um processo maior, deve ser usada tanto no sentido de um acompanhamento do desenvolvimento do estudante, como no sentido de uma apreciação final sobre o que este estudante pôde obter em um determinado período, sempre com vistas a planejar ações educativas futuras.

Assim, o professor pode contar com dois momentos distintos de avaliação: quando esta acontece ao longo do processo, com o objetivo de reorientá-lo, recebe o nome de avaliação **formativa;** e quando ocorre ao final do processo, com a finalidade de apreciar o resultado deste, é denominada avaliação **somativa.**

> A avaliação formativa é um dos componentes de um dispositivo de individualização dos percursos de formação e de diferenciação das intervenções e dos enquadramentos pedagógicos. **Perrenoud (1999)**

Aspecto fundamental de uma avaliação formativa diz respeito à construção da autonomia por parte do estudante, na medida em que lhe é solicitado um papel ativo em seu processo de aprender.

Tendo como foco o processo de aprendizagem, numa perspectiva de interação e de diálogo, a avaliação formativa coloca também no estudante, e não apenas no professor, a responsabilidade por seus avanços e suas necessidades. Para tal, é necessário que o estudante conheça os conteúdos que irá aprender, os objetivos que deverá alcançar, bem como os critérios que serão utilizados para verificar e analisar seus avanços de aprendizagem.

> É importante entender que o estudante detentor de espírito investigativo, crítico e criativo, e que é capaz de aplicá-lo em situações cotidianas, através do cálculo mental, aproximado ou estimativo, está apto naquela habilidade proposta. Diante disso, ilustramos um problema como exemplo apresentado por um professor: “Joana tem 80 reais em cédulas. Quantas notas ela tem?” Há várias soluções: 3 notas (50 + 20 + 10), 4 notas (20 + 20 + 20 +20). Há outras soluções. No processo avaliativo formativo sugerido, todas as respostas levantadas que resolvam o problema devem ser consideradas, bem como o caminho que o estudante construiu para responder ao

No tocante ao processo de avaliação na matemática especificamente, o que se espera é que os estudantes sejam capazes de utilizar sua compreensão sobre fatos, ideias, conceitos e ferramentas matemáticas para resolver problemas do mundo real, do seu dia a dia, da sua casa, de seus afazeres e da sua escola, ou seja, que consigam dar significado a uma realidade vivenciada nas diversas expressões matemáticas oriundas dos mais variados grupos sociais.

A prática de avaliação deverá acontecer durante todo o processo de ensino aprendizagem, envolvendo temáticas reais e presentes no cotidiano do aluno, ou seja, as situações propostas poderão ir além do conteúdo da disciplina, de modo a favorecer a relação do ensino da matemática com o trabalho com dados informativos e com a interpretação e análise de situações cotidianas. Desse modo, o professor deverá criar oportunidades diversificadas em sala de aula, para que haja uma melhor compreensão por parte do aluno, pois só assim o aluno irá aprender com mais

facilidade a matemática, à medida que ele começa a compreender a sua lógica. Mas, para isso, a avaliação deve ocorrer em todos os momentos do processo, possibilitando ao professor refletir sobre seu trabalho e, por outro lado, compreender o percurso de aprendizagem do aluno.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é importante uma avaliação baseada em critérios preestabelecidos, conforme perfil dos estudantes, a faixa etária e o desenvolvimento cognitivo dos mesmos.

No processo avaliativo, os estudantes devem ter a oportunidade e a ajuda necessária para aprender conteúdos matemáticos que sejam relevantes para sua vida acadêmica e cotidiana, com profundidade e compreensão. Nesse sentido, o método a ser utilizado contribui sobremaneira para essa compreensão, pois o modo de avaliar está diretamente relacionado à maneira de ensinar e aprender.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, sugere-se o processo avaliativo como um componente do processo de ensino e de aprendizagem, que visa determinar a correspondência dos resultados obtidos com o planejamento. Ela é um ato pedagógico que envolve a objetividade e a subjetividade em relação ao professor, que deve estabelecer critérios como o quê avaliar, para quê avaliar e como avaliar.

Sendo assim, a avaliação da aprendizagem escolar em matemática deve configurar-se como uma prática que demonstra para os estudantes o progresso de sua aprendizagem, a partir das atividades e de seus resultados. Para isso, é preciso que o professor utilize métodos alternativos e adequados que possam expressar o desenvolvimento do estudante e, desse modo, reconhecer o valor de todas as experiências de aprendizagem, além dos momentos destinados às provas e testes.

7. ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

No Ensino Fundamental, a área e, ao mesmo tempo, componente curricular de Ciências da Natureza está alicerçada no desenvolvimento do letramento científico, que implica “a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências” (BRASIL, 2017, p. 319), na direção de poder atuar no e sobre o mundo, com vistas ao exercício pleno da cidadania.

Para que as práticas de letramento científico no âmbito da escola aconteçam é fundamental que o professor proponha aos alunos situações de aprendizagem desafiadoras, que suscitem a sua curiosidade científica e lhes possibilitem problematizar o seu entorno, investigá-lo, assim comopropor intervenções sobre ele. Sendo assim, a área de Ciências da Natureza visa, primordialmente, assegurar aos alunos do Ensino Fundamental o acesso à diversidade de conhecimentos científicos produzidos ao longo da história, bem como a aproximação gradativa aos principais processos, práticas e procedimentos da investigação científica (BRASIL, 2017, p.319).

7.1 Ciências da Natureza

7.1.1 INTRODUÇÃO

A proposta da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, aprovada em 2017, é de garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes do Ensino Fundamental em todo país. Para o ensino das ciências da natureza, o principal princípio que norteia os direitos de aprendizagem é o letramento científico.

A superação da perspectiva tradicional de ensino, baseada na transmissão de conhecimentos científicos construídos, tem sido um desafio para o professor. Desde os anos de 1990, a superação desse modelo educacional tornou-se pauta de discussões no meio educacional, e a sinalização do letramento científico, como estratégia de promover uma aprendizagem contextualizada e significativa, emerge como prioridade.

> *O Letramento Científico é sinalizado desde 1998, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, como um dos objetivos no ensino de Ciências. Na Base Nacional Curricular Comum esse compromisso é reforçado uma vez que possibilita "a capacidade de compreender e interpretar o mundo, mas também de transformá-lo" (BRASIL, 2017,*

Tendo em vista que o letramento científico emerge como compromisso firmado com a área de ciências da natureza no Ensino Fundamental, necessitamos reconhecer que o alcance dessa meta requer mais que o domínio de códigos e conceitos próprios da área por parte dos educandos. É preciso proporcionar aos estudantes um letramento científico que vá além disso, à medida que incorpora a compreensão da cultura científica como um produto sócio histórico.

Nos anos iniciais, é necessário reconhecer as ciências da natureza, assim como os demais componentes da base comum curricular, como aliados no processo de alfabetização dos educandos, uma vez podem contribuir para diferentes formas de expressão, assim como para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. É importante enfatizar que, no decorrer do Ensino Fundamental, o estímulo ao desenvolvimento das diferentes formas de comunicação deve ser proporcionado e

valorizado, uma vez que tal competência é sinalizada na Base Nacional Comum Curricular – BNCC[1].

Nos anos iniciais, o uso de desenhos, formas e narrativas deve ser valorizado como indispensáveis para o alcance dessa competência. Nos anos finais, a capacidade de transitar entre diversas formas de comunicação, vertendo, por exemplo, comunicações não-verbais em discursos textuais representam um grau mais avançado dessa competência a ser dominada até o fim do Ensino Fundamental. Durante o desenvolvimento de tal competência se faz necessário que o uso e compreensão adequado de linguagem própria das ciências da natureza esteja alinhado nesse trabalho.

A mera disposição de definições científicas não é suficiente para que competências sejam desenvolvidas, é preciso reconhecer que essa postura acaba por reduzir as possibilidades de ensino e aprendizado neste componente. Diversas propostas educacionais foram vivenciadas no século passado, tais como a perspectiva construtivista e tecnicista, todavia exploravam o aspecto experimental baseado na reprodução do método científico. Os fenômenos abordados sempre eram vistos a partir da óptica das ciências da natureza de forma específica, com pouca relação com outras áreas do conhecimento, além de estarem predominantemente distantes dos aspectos práticos do cotidiano dos alunos.

> *Nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), com relação à transmissão de conceitos "prontos e acabados", é visto que quando se vai além dessa postura é possível contribuir para que estudantes "percebam que essas formas de entender e de expressar a realidade possibilitam outras interpretações" (BRASIL, 2013, p. 116).*

Neste componente curricular, alguns procedimentos fundamentais possuem ligação com a capacidade de leitura, escrita e outras competências, por permitirem a investigação, diferentes formas de comunicação, confronto de ideias, como, por exemplo, a experimentação, a comparação, o tratamento de dados, elaboração de textos informativos, construção de hipóteses, indispensáveis no processo de ensino aprendizagem da área.

---

[1] *"Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo" – Competência Geral 4 da BNCC.*

A experimentação é um fator importante para o ensino de ciências da natureza, pois estimula o exercício de alguns desses procedimentos, entretanto, não se pode esgotar o mesmo restringindo-o à mera execução de procedimentos estabelecidos previamente. É reconhecer as potencialidades que o mesmo apresenta.

> *(...) o experimento se torna mais importante quanto mais os alunos participam na confecção de seu guia ou protocolo, realizam por si mesmos as ações sobre os materiais e discutem os resultados, preparam o modo de organizar as anotações e as realizam. Não existe experimento que não dê certo. Quando os resultados diferem do esperado, (...) deve-se investigar a atuação de alguma variável, de algum aspecto ou fator que não foi considerado em princípio, ou que surgiu aleatoriamente, ao acaso. É uma discussão que enriquece o processo. (BRASIL, 1998, p. 80).*

Devemos pensar o ensino de forma que situações ativas de aprendizagem sejam constantemente adotadas, visando proporcionar aos estudantes o protagonismo necessário para a construção de seu aprendizado, estimulando a curiosidade, interdisciplinaridade entre componentes e áreas temáticas das ciências, questionamentos, formulação de hipóteses possibilitando, assim, a aproximação de processos, práticas e procedimentos da investigação científica.

Para que o letramento científico não seja restrito apenas à aquisição de vocábulo científico, a história das ciências, das relações do ser humano com o corpo e o ambiente, bem como das ideias científicas e das descobertas pode contribuir para aproximar os estudantes dos valores culturais das ciências da natureza. A abordagem histórica pode contribuir para construir nos estudantes uma concepção de ciência isenta de neutralidade, necessária de ser criticada e historicamente contextualizada.

Não se pode pensar em construir nos estudantes uma competência de reconhecimento da ciência como construção humana, sem que ocorra essa aproximação sócio- histórica por meio da história das ciências. A formação de cidadãos críticos por meio do ensino das ciências da natureza pode receber uma imensa contribuição da história das ciências, uma vez que essa abordagem é capaz de humanizar a referida área.

> *Pesquisas no ensino de ciências sinalizam a importância da história das ciências no processo de ensino e aprendizagem pelo fato de "aproximá-las dos interesses pessoais, éticos, culturais e políticos da comunidade; podem tornar as aulas de ciências mais desafiadoras e reflexivas, permitindo, deste modo, o desenvolvimento do pensamento crítico" (MATTHEWS, 1995, p. 165).*

Levando em consideração a formação da integridade pessoal e da autoestima, o ensino das ciências da natureza deve contribuir para o desenvolvimento de atitudes de respeito pelas diferenças individuais e de seu acolhimento, além do combate a toda e qualquer forma de discriminação baseada no respeito à diversidade social, cultural, de gênero, política, individual e do outro. Diante disso, é imprescindível que a compreensão do estudo científico seja um marco na vida dos nossos estudantes, com princípios bem definidos e que dialoguem com as necessidades pessoais e coletivas do educando, para que ele possa construir valores pautados no desenvolvimento do seu completo estado de bem-estar social.

PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS

O estudo das Ciências da Natureza tem como um de seus princípios fundamentais a formação de jovens capazes de enfrentar desafios intrínsecos a uma sociedade em constante mudança. Frequentemente novas descobertas são adicionadas a esse campo de pesquisa, e o acesso a essas informações possibilita ao cidadão construir seu posicionamento diante de tais modificações, a fim de compreender o meio no qual está inserido e sua relação com o Universo. Precisamos de uma educação que possibilite aos estudantes um aporte para lidar com a gama, cada vez maior, de informações que são disponibilizadas à sociedade, assim como que sejam capazes de inferir e participar de discussões que envolvam as relações entre ciência e sociedade.

Numa perspectiva de educação cidadã e pautada nos direitos humanos, é imprescindível que o ensino de ciências da natureza tenha como princípio o desenvolvimento de posturas de respeito com o outro e com o meio ambiente. É preciso que o despertar da consciência de sustentabilidade e preservação da natureza e seus recursos naturais ocorra desde os anos iniciais, mediante situações que possibilite-os conhecer, interagir, compreender e intervir no meio que estão inseridos. Em consonância com este conceito, elencamos os seguintes princípios, que fundamentam os direitos de ensino – aprendizagem em Ciências da Natureza no Ensino Fundamental:

- A construção do pensamento crítico - reflexivo no aluno, para desenvolvimento de sua autonomia dentro da pesquisa escolar, identificando os aspectos positivos e negativos da temática a ser trabalhada.

- A capacidade do aluno de desenvolver habilidades e competências voltadas para o campo da leitura científica como sujeito ativo.

- Fomento de conceitos acerca da importância do uso racional dos recursos naturais renováveis e não renováveis e suas relações com o meio ambiente.

- Compreensão da gênese do conhecimentos científico, a fim de entender a relação das ciências da natureza atrelada com o âmbito social, politico e ideológico.

- Possibilidade de analisar a informação com o intuito de buscar informações através da observação, experimentação, registro e consolidação de dados.

- Utilizar a informação como fonte de pesquisa e contribuição para a formação do indivíduo e a escolha de profissões na área.

- O entendimento das relações socioambientais do meio onde está inserido (região) para fortalecimento da relação de pertencimento, desenvolvendo características culturais intrínsecas e extrínsecas ao seu cotidiano.

- Respeito e reconhecimento da identidade social, cultural, de gênero e política do outro, tornando-se um ser humano livre de toda e qualquer forma de preconceito.

- Valorização da fauna, flora, cultura e particularidades regionais a fim de construir o senso de pertencimento ao aluno.

DIREITOS DE APRENDIZAGEM

O trabalho pautado nos princípios anteriormente citados, deve garantir os seguintes direitos de aprendizagem aos alunos:

1. Ter acesso a fontes, materiais e informações de cunho científico, para embasamento teórico na construção crítica-reflexiva do seu processo de letramento científico;
2. Avaliar benefícios e malefícios ao meio ambiente provenientes das escolhas individuais e coletivas e se posicionar de forma crítica em questões que envolvem as Ciências da Natureza, entendendo que é a partir da consolidação de conteúdos mínimos que podemos atingir esse posicionamento crítico.

3. Ler, compreender, apropriar-se e argumentar, usando a linguagem própria das Ciências da Natureza, numa perspectiva *interdisciplinar*, ou seja, esses estudos podem encaixar-se em outros conteúdos de natureza científica, como os da geografia, história, matemática etc.;
4. Compreender a natureza da ciência enquanto construção humana e histórica com seus métodos, modelos, valores, linguagens, conceitos e suas relações culturais.
5. Compreender as características dos seres vivos, dos materiais que constituem o meio ambiente, bem como as influências e relações que os domínios morfoclimáticos, especialmente o que abrange a região Nordeste e o estado da Paraíba, exercem sobre os mesmos;
6. Vivenciar a natureza da Ciência para compreender como os conhecimentos são construídos e reconhecer a sua presença nos mais variados ambientes e contextos sociais, políticos e ideológicos.
7. Discutir sobre as relações entre descobertas científicas e o estabelecimento de novos conceitos e teorias para a ressignificação de ideias, conceitos e explicações referentes às Ciências da Natureza;
8. Entender as dinâmicas socioambientais de sua região para construção da relação de pertencimento com o local e em dimensões globais.
9. Reconhecer o ser humano, considerando seu corpo como um todo dinâmico, que interage com o meio em sentido amplo, com suas particularidades, tendo assim uma postura de aceitação e reconhecimento da identidade social, cultural, de gênero, política, individual e do outro, tornando-se um ser humano livre de toda e qualquer forma de preconceito;
10. Ter acesso ao letramento digital e tecnológico, de forma a favorecer a construção de habilidades e competências no que chamamos de nativos digitais,

potencializando as possibilidades de acesso a informação, desenvolvimento da autonomia do aluno, ampliando os ambientes de aprendizagem e oportunidades;

11. Conhecer e posicionar-se quanto ao uso *inadequado* dos recursos naturais no processo de degradação ambiental;
12. Compreender a importância de um *habitat natural* que considera as características e as relações estabelecidas entre os seres vivos, que nele habita, de maneira saudável, ou seja, preservando a *vida humana*, *animal* e *vegetal,* condizentes com a realidade local, social, ambiental, etc.;

13. Ampliar as discussões em torno das ações humanas no ambiente, de modo a despertar o sentimento de pertença, possibilitando um maior comprometimento com as causas ambientais;
14. Aprofundar os conhecimentos em torno da manutenção de uma vida saudável a partir do desenvolvimento de hábitos saudáveis como o cuidado com o corpo, via alimentação e a prática de exercícios físicos.

UNIDADES TEMÁTICAS

A luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dos seus objetos de conhecimento e Habilidades para cada ano foram organizados os conteúdos e objetivos de aprendizagem em três unidades temáticas:

· **Matéria e energia**: os conteúdos são abordados através do estudo de materiais e suas transformações, fontes e tipos de energia que são utilizados na vida cotidiana, com o intuito de construir o conhecimento sobre a natureza da matéria e os diferentes usos da energia.

· **Vida e evolução**: o desdobramento se dará contemplando o estudo das relações entre os seres vivos, suas características e necessidades, e a vida como fenômeno natural e social, os elementos essenciais à sua manutenção e à compreensão dos processos evolutivos que geram a diversidade de formas de vida no planeta. A proposta também traz um enfoque importante relativo à saúde individual e coletiva, considerando as políticas públicas vigentes.

· **Terra e universo**: nesta unidade almeija – se a compreensão das características da Terra, do Sol, da Lua e de outros corpos celestes – suas dimensões, composição, localizações, movimentos e forças que atuam entre eles. Dentro desta perspectiva busca-se promover conhecimentos sobre efeito estufa, camada de ozônio, vulcões, tsunamis, terremotos, clima e previsão do tempo, entre outros fenômenos.

A seguir, são apresentados os quadros propostos para o trabalho em Ciências da Natureza com cada ano do Ensino Fundamental, contemplando objetivos de aprendizagem, conteúdos e o código de referência às habilidades explicitadas na BNCC. Os desdobramentos necessários a cada conteúdo que estejam além deste documento deverão ser considerados no Projeto Político Pedagógico de cada escola,

considerando suas especificidades, bem como no Plano de Curso da disciplina proposto pelo professor.

Ciências – 1º Ano		
Matéria e Energia		
Objetivos de Aprendizagem	Conteúdo	Habilidade BNCC
- Identificar e reconhecer diferentes tipos de materiais presentes em objetos de uso frequentes do cotidiano; - Conhecer a origem dos materiais presentes e as diversas formas de uso e descartes destes na natureza; - Mostrar as possibilidades de uso consciente e saudável dos materiais de modo a avaliar os riscos envolvendo seu manuseio; - Investigar sobre os processos de transformações desses materiais em objetos.	Características dos materiais	**EF01CI01**
- Reconhecer, através de figuras (desenhos) ou concretamente, de que são feitos os objetos; - Classificar os objetos a partir das características dos materiais que os produziu; - Diferenciar os materiais *naturais* e *artificiais;*	Origem dos materiais	**EF01CI01**
- Nomear os objetos que agride o *meio ambiente*, quando descartados de forma inadequada; - Reconhecer a importância de separar o lixo orgânico e inorgânico; - Identificar os materiais presentes nos objetos, de uso cotidianos, que podem ser reutilizados adequadamente.	Reciclagem de materiais	**EF01CI01**
Vida e Evolução		
Objetivos de Aprendizagem	Conteúdo	Habilidade BNCC
Identificar e localizar, por meio de desenhos, as principais partes do corpo; Compreender as funções de cada uma das partes, do corpo de modo a estabelecer relações entre elas, através da comunicação oral, pequenos textos, listas, desenhos sob orientação do professor; Observar e descrever as principais partes do corpo humano e suas funções a partir do próprio corpo; Compreender a importância de se ter uma boa saúde, através da prática de hábitos saudáveis, como: o cuidado com a alimentação e a prática de exercícios físicos;	O corpo humano	**EF01CI02**

Compreender a importância dos hábitos de higiene do corpo, como lavar as mãos antes das refeições, escovar os dentes sempre que comer algo, tomar banho etc., para se manter saudável; Conscientizar os alunos de que os hábitos de higiene devem fazer parte do nosso dia a dia. Executar ações de higiene corporal de maneira autônoma, reconhecendo a importância de sua realização.	Hábitos de Higiene	**EF01CI03**
Identificar as principais características físicas do próprio corpo e comparar com as de pessoas próximas, como familiares, colegas; Reconhecer as diferenças existentes entre os corpos de maneira respeitosa e acolhedora; Diferenciar e reconhecer as características dos corpos *masculinos* e *femininos*; Compreender as mudanças ocorridas nos corpos com o envelhecimento;	Respeito à diversidade	**(EF01CI04)**
- Observar as características *iguais* e *diferentes* dos corpos, como: sexo, cor do cabelo, altura, peso, tamanho do pé, etc. - Compreender que mesmo que os corpos sejam do mesmo sexo, possuem características diferentes, como: altura, peso, traços, cor de cabelo, etc. - Identificar que alguns corpos *não* apresentam algumas características comuns, como: todos os dedos, tamanho dos membros, crânios, coluna, etc.	Eu e meus colegas	**(EF01CI04)**
Terra e Universo		
Objetivos de Aprendizagem	Conteúdo	Habilidade BNCC
Conhecer e utilizar instrumentos de medida de tempo, como relógios e calendários; Saber contar a sucessão do tempo em: dias, semanas, meses e anos; Observar as transformações do tempo à medida que sucede a escala deste, em horas, dias meses e anos. Observar que determinados acontecimentos estão relacionados a escala do tempo previsto, como hora de dormir/acordar, ir/voltar da/para escola, dias de descanso e lazer, férias, etc. Verificar através de relatos de experiências, observações, leituras, que outros seres vivos também são envolvidos com a sucessão do tempo. Identificar a época em que outros seres vivos reproduzem, morrem, migram seguindo a escala do tempo.	Escalas de tempo	**(EF01CI05)** **(EF01CI06)**

<table>
<tr><th colspan="3">Ciências – 2º Ano</th></tr>
<tr><th colspan="3">Matéria e Energia</th></tr>
<tr><td>Objetivos de Aprendizagem</td><td>Conteúdo</td><td>Habilidade BNCC</td></tr>
<tr><td>Identificar e nomear os tipos de materiais utilizados na fabricação de objetos de uso cotidiano, como: vidro, madeira metais, papel, plásticos, etc.;
Reconhecer a utilização de alguns objetos a partir do conhecimento dos materiais utilizados em sua produção;
Descrever a origem de alguns materiais utilizados na feitura de um conjunto de objetos;
Reconhecer que alguns objetos eram produzidos, no passado, com outros materiais, como utensílios, objetos escolares, móveis, etc.;
Verificar a transformação que ocorre com alguns materiais, no processo fabricação dos objetos, como, por exemplo, a madeira em papel.
Perceber que um objeto poderá ser feito com a utilização de diversos tipos de materiais;
Atentar para o uso dos recursos naturais, de modo a informar adequadamente sobre o uso abusivo dos materiais e combatê-lo;
Saber diferenciar os diversos tipos de materiais e respectivos objetos a partir de suas características ou propriedades como: a flexibilidade, durabilidade, transparência etc.
Caracterizar os materiais recicláveis e não recicláveis.</td><td>Propriedades e usos dos Materiais</td><td>(EF02CI01)
(EF02CI02)</td></tr>
<tr><th colspan="3">Vida e Evolução</th></tr>
<tr><td>Objetivos de Aprendizagem</td><td>Conteúdo</td><td>Habilidade BNCC</td></tr>
<tr><td>Atentar para os cuidados necessários que se deve ter na manipulação de objetos de uso comum, como: utensílios, ferramentas, medicamentos, produtos de limpeza etc.
Diferenciar os objetos cortantes, perfurantes, inflamáveis, elétricos etc;
Reconhecer a importância dos materiais recicláveis na conservação da natureza;</td><td>Prevenção de acidentes domésticos</td><td>(EF02CI03)</td></tr>
</table>

Reconhecer que o ambiente é composto por seres vivos e não-vivos; Relacionar a diversidade de ambientes com a diversidade dos seres vivos; Descrever as características dos vegetais e animais, quanto ao tamanho, forma, fases da vida, onde moram, alimentação, etc.; Compreender a importância dos seres vivos para a natureza, a partir de suas características físicas e de desenvolvimento; Reconhecer a importância da interação dos seres vivos entre si, como meio para manutenção do equilíbrio ambiental; Identificar quais os seres vivos faz parte do ecossistema local; Reconhecer-se como parte integrante do meio ambiente enquanto S*er vivo*.	Seres vivos no ambiente	**(EF02CI04)**
Despertar a consciência sobre a preservação da água por meio do uso consciente; - Compreender a importância da água para preservação do meio ambiente, especialmente os seres vivos; - Entender o que é *água potável* e *não potável;*	A água na natureza	**(EF02CI05)**
Compreender a importância da cobertura vegetal para a manutenção do ciclo da vida, favorecendo a preservação dos solos, captação e manutenção dos cursos de água e da qualidade do ar; Observar, através de experiências, a importância da *água* e da *luz* para o desenvolvimento das plantas; Identificar as principais partes das plantas, como raiz, caule, folhas, flores, frutos e sementes; Compreender as funções desempenhadas por cada uma das partes, no processo de desenvolvimento e manutenção das espécies; Verificar e avaliar a importância da interação das plantas com os outros seres vivos para a manutenção do equilíbrio ambiental.	Plantas	**(EF02CI05)** **(EF02CI06)**
Terra e Universo		
Objetivos de Aprendizagem	Conteúdo	Habilidade BNCC
Identificar as diversas posições do Sol a partir do acompanhamento da sombra projetada; Observar as mudanças das horas do dia, a partir da posição do Sol.	Movimento aparente do Sol no céu	**(EF02CI07)** .

Reconhecer a importância da luz do Sol como a maior fonte de energia terrestre; Identificar os efeitos da radiação solar sobre as diversas superfícies como a água, metais, plantas, solo, áreas escuras/claras etc. Identificar as formas de proteção dos seres vivos à exposição inadequada aos raios do Sol. Relacionar o processo de aquecimento global do planeta Terra, através da radiação solar, ao uso inadequado dos recursos naturais;	O Sol como fonte de luz e calor	**(EF02CI08)**

Ciências –3º Ano		
Matéria e Energia		
Objetivos de Aprendizagem	Conteúdo	Habilidade BNCC
Compreender que a emissão dos Sons é feita a partir de variadas fontes, como a voz humana, objetos como instrumentos musicais, sons da natureza e outros; Identificar algumas variáveis que influenciam a emissão de Sons, como o Ar, Temperatura, impactos e outras. Classificar os diversos tipos de Sons a partir de instrumentos de cordas, percussão, sopro e outros; Diferenciar as características específicas do Som, como intensidade, durabilidade, altura e timbre; Identificar e diferenciar materiais sonoros e instrumentos musicais; Reconhecer diferentes tipos de sons existentes em nosso dia-a-dia;	Produção de som	**(EF03CI01**) .
Identificar e relatar os efeitos da passagem de luz através de alguns elementos, como: plásticos, tecidos, vidros, água e outros; Observar os impactos da luz sobre superfícies *polidas (*espelhos, metais, pedra) e ou *opacas*, como paredes, pratos, portas, pessoas e outros; Conhecer alguns conceitos inerentes à ação da luz, como: *foco, espectros, filtros, luminescência, incandescência* e outros. Reconhecer a ação da luz em objetos de uso cotidiano; Avaliar os impactos causados pela ação da luz, como consequência de uso inadequado desse fenômeno.	Efeitos da luz nos materiais	**(EF03CI02)**
Conhecer a anatomia dos aparelhos *auditivo* e *visual,* de modo a favorecer a compreensão das respectivas funções no corpo, considerando as condições ambientais em relação ao Som e a Luz;	Saúde auditiva e visual	**(EF03CI03)**

Avaliar os impactos na saúde *auditiva* e *visual* gerados pelo uso inadequado de instrumentos audiovisuais; Identificar os hábitos que *protegem ou prejudicam* a saúde dos órgãos *auditivos* e *visuais*, através do uso adequado de objetos do cotidiano;		
Vida e Evolução		
Objetivos de Aprendizagem	Conteúdo	Habilidade BNCC
Classificar os animais a partir de suas especificidades: *alimentação, deslocamento, moradia, reprodução, respiração, sustentação do corpo*, etc.; Identificar e reconhecer as espécies comuns ao ambiente mais próximo; Compreender as transformações ocorridas nas espécies animais, do nascimento a morte; Relacionar as transformações das espécies à natureza do ambiente em que vivem; Reconhecer e diferenciar as transformações em animais terrestres, inclusive o homem, e os animais aquáticos; Selecionar as espécies, a partir das características comuns externas, como: *presença de pelos, escamas, bico, penas, patas, garras etc.* Compreender a importância e o papel dos *microrganismos* para as demais espécies;	Características e desenvolvimento dos animais	**(EF03CI04)** **(EF03CI05)** **(EF03CI06)**
Terra e Universo		
Objetivos de Aprendizagem	Conteúdo	Habilidade BNCC
Reconhecer a Terra como um dos planetas do Sistema Solar; Identificar as características mais visíveis da Terra, com o formato(esférico), tipos de solo, presença de água, e habitat de algumas espécies; Representar, através de mapas, imagens, globos etc., as características e as formas terrestres; Nomear as principais transformações das características terrestres, como no clima, temperatura, formações rochosas e outras, provocadas pela ação humana; Conhecer, por meio de observações algumas ações *naturais* e *humanas,* que repercutem na manutenção e controle da vida na terra; Compreender os seres vivos como organismos de uma complexa organização de sistemas, com diferentes níveis de organização. Reconhecer as mais diversas formas de interações das espécies com o ambiente terrestre.	Características da Terra	**(EF03CI07)**

Compreender os movimentos da Terra, a partir de observações diárias da posição do Sol , demais estrelas, a Lua e outros planetas Identificar os movimentos de *rotação* e *translação* que a Terra faz em torno do Sol; Compreender que os movimentos de rotação e translação determinam os períodos de tempo (dia e/ou noite), anos e as estações do ano; Nomear os principais elementos que compõe o Universo, como o Sol, Lua, Astros, Planetas,etc. Reconhecer que os movimentos da terra comprometem outras variáveis como: o clima, a vegetação, o Solo, Seres Vivos, Rochas e outros.	Observação do céu	(**EF03CI08)**
Identificar e diferenciar os diversos *tipos de Solo*, a partir da observação de algumas características, como: cor, textura, cheiro, (im) permeabilidade; Observar e comparar diferentes tipos de solos, identificando seus elementos, suas propriedades e utilização e sua importância para os seres vivos e a agricultura; Reconhecer a importância do uso e técnicas adequadas no manejo do solo, como: *irrigação, drenagem, reflorestamento, curva de nível, rotação de cultura e de pastagem, correção do solo, adubação verde e outras.;* Compreender que a *permeabilidade* do solo é consequência de alterações em ambientes naturais ou transformados, provocadas pelo ser humano; Identificar a importância dos recursos tecnológicos utilizados no tratamento e no cultivo do solo.	Usos do solo	**(EF03CI09)** **(EF03CI10)**

Ciências – 4º Ano		
Matéria e Energia		
Objetivos de Aprendizagem	Conteúdo	Habilidade BNCC
Identificar e reconhecer diferentes tipos de misturas existentes em nosso dia-a-dia; Reconhecer as propriedades físicas das principais misturas e a sua origem; Avaliar os riscos envolvidos para a saúde e ambiente no manuseio de algumas misturas, como medicamentos e inseticidas;	Misturas	EF04CI01
Compreender as transformações como resultantes da interação entre matéria e energia; Identificar principais fontes de energia que resultam em transformações da matéria;	Transformações da Matéria reversíveis e irreversíveis	EF04CI02 EF04CI03

Descrever em diferentes formas de linguagem transformações da matéria; Classificar e prever as transformações em reversíveis ou irreversíveis mediante a interação da energia com a matéria;		
Compreender as mudanças de estado físico como transformações reversíveis que envolvem a interação da matéria com energia; Caracterizar e diferenciar macroscopicamente os três estados físicos da matéria; Nomear e descrever as mudanças de estado físico; Fazer uso de instrumentos de medida como o termômetro para medir temperatura; Identificar mudanças de estado físico na natureza;	Mudanças de estados físicos da matéria	EF04CI03
Vida e Evolução		
Conhecer o funcionamento de uma cadeia alimentar e seus os principais participantes; Definir e classificar produtores e consumidores em uma cadeia alimentar; Reconhecer a importância da participação de fungos e bactérias no processo de decomposição; Classificar as relações alimentares em harmônicas e desarmônicas; Compreender que a natureza procura viver em equilíbrio; Reconhecer a cadeia alimentar como processo responsável pela na produção de alimentos, combustíveis, medicamentos, entre outros; Reconhecer elementos, como a poluição e extinção de espécies, que comprometem o equilíbrio das relações ambientais entre os animais;	Relações alimentares entre os seres vivos	EF04CI04 EF04CI05 EF04CI06 EF04CI07 EF04CI08
Terra e Universo		
Reconhecer a importância da contagem do tempo e a organização do calendário. Conhecer e identificar os pontos cardeais; Conhecer e utilizar instrumentos de medida, digitais e analógicos, de tempo e localização no espaço como bússola, ampulheta e cronômetro; Relacionar os movimentos da terra e fases da lua a construção de calendários em diferentes culturas;	Orientação, localização e tempo	EF04CI09 EF04CI10 EF04CI11

Ciências – 5º Ano		
Matéria e Energia		
Objetivos de Aprendizagem	Conteúdo	Habilidade BNCC
Identificar propriedades físicas de diferentes materiais; Reconhecer as propriedades físicas como um conjunto de características particulares que definem materiais; Diferenciar materiais com base em suas propriedades físicas.	Propriedades Físicas	EF05CI01
Identificar as mudanças de estado envolvidas no ciclo da água e fatores que comprometem a manutenção do ciclo; Compreender a água como indispensável para a manutenção da vida na terra tanto dos seres vivos como das plantas;	Ciclo da Água	EF05CI02 EF05CI03
Reconhecer a interdependência da cobertura vegetal para a manutenção do ciclo da água, a preservação dos solos, dos cursos de água e da qualidade do ar atmosférico; Perceber que ¾ do planeta é coberto por água, entretanto, dispomos de uma quantidade pequena desse total de água doce para consumo; Despertar a consciência sobre a preservação da água por meio do uso consciente;	Preservação Ambiental	EF05CI04
Compreender os conceitos de reciclagem e reutilização, diferenciando-os entre si; Reconhecer em seu espaço coletivo e individual possibilidades de aplicação dos conceitos de reutilização e reciclagem;	Reciclagem de materiais	EF05CI05
Vida e Evolução		
Compreender a alimentação como necessidade de sobrevivência e funcionamento do organismos nos seres vivos Compreender a importância da boa alimentação para a manutenção da saúde humana Classificar os nutrientes mais importantes da alimentação humana e identificar as funções de cada um deles	Alimentos e nutrição	EF05CI06 EF05CI08
Identificar hábitos alimentares saudáveis e reconhecer e selecionar alimentos adequados para a manutenção da saúde do organismo; Identificar os princípios básicos de uma dieta equilibrada e saudável, estruturada na pirâmide alimentar; Conhecer e discutir os principais distúrbios causados por deficiência de nutrientes em crianças de jovens;	Hábitos alimentares	EF05CI09
Compreender a digestão como processo de quebra dos alimentos para aproveitamento dos nutrientes úteis para obtenção de energia para o funcionamento do organismo;	Sistema Digestivo	EF05CI07

Identificar os órgãos do sistema digestório e perceber que o trabalho conjunto promove a digestão. Reconhecer hábitos que podem ser prejudiciais para a digestão e para o sistema digestório;		
Compreender o oxigênio como indispensável para a sobrevivência dos seres vivos; Compreender o mecanismo respiração e inspiração; Reconhecer hábitos que podem ser prejudiciais para a saúde respiratório e para o sistema em um todo;	Sistema Respiratório	
Conhecer e identificar os principais componentes do sistema respiratório humano e suas funções; Compreender a importância da circulação para o funcionamento do organismo Conhecer as partes que compõem o sangue e suas respectivas funções. Distinguir a estrutura e a função das artérias e veias. Reconhecer os hábitos que colaboram para a boa saúde do sistema circulatório	Sistema Circulatório	EF05CI07
Terra e Universo		
Compreender e diferenciar galáxia de Universo Conhecer os principais planetas do Sistema Solar. Classificar e diferenciar os planetas rochosos ou terrestres e os gigantes gasosos.	Constelações e mapas celestes	EF05CI10
Conhecer os principais movimentos da terra e as suas características; Reconhecer e realizar observações que mostrem evidências dos movimentos da terra; Compreender a influência dos movimentos da terra nas estações do ano; Reconhecer e relacionar a contagem do tempo, organização do calendário com os movimentos da terra; Compreender como ocorre o fenômeno das estações do ano, suas características e relevância para a natureza e as pessoas; Analisar os efeitos socioambientais que movimentos da terra exercem;	Movimentos da Terra	EF05CI11
Identificar a Lua como satélite natural da Terra e reconhecer suas fases; Reconhecer e relacionar a contagem do tempo, organização do calendário com as fases da lua; Analisar os efeitos socioambientais que as fases da lua exercem no planeta terra;	Lua e suas fases	EF05CI12

Ciências – 6º Ano

Matéria e Energia		
Objetivos de Aprendizagem	Conteúdo	Habilidade BNCC
Compreender os conceitos de mistura homogênea e heterogênea; Classificar, pelo aspecto visual, misturas em homogênea ou heterogênea; Identificar e reconhecer diferentes tipos de misturas existentes em nosso dia-a-dia;	Misturas e suas classificações	EF06CI01
Identificar métodos de separação de misturas adequados para os diversos tipos de misturas; Nomear os métodos de separação de misturas mais comuns e compreender seus princípios de funcionamento; Reconhecer a presença de métodos de separação de misturas nos diversos setores de produtividades como o tratamento de água e lixo, produção do açúcar a partir da cana-de-açucar; Avaliar o impacto gerado pelo descarte inadequado de lixo em espaços públicos, a necessidade da coleta seletiva e preservação dos mananciais de água.	Processos de separação de Misturas	EF06CI03
Conhecer materiais sintéticos e artificiais em nosso cotidiano assim como compreender e identificar seus impactos socioambientais; Avaliar os impactos socioambientais gerados pelo consumo de materiais sintéticos e artificiais;	Materiais Sintéticos e Artificiais	EF06CI04
Identificar as evidências mais comuns das transformações químicas; Compreender que grande parte das transformações químicas são identificadas por meio de evidências; Reconhecer evidências de transformações químicas no meio socioambiental e suas implicâncias, como por exemplo, o processo de decomposição de alimentos;	Transformações Químicas	EF06CI02
Vida e Evolução		
Compreender o conceito de célula como unidade básica da vida; Diferenciar célula animal de célula vegetal; Nomear as principais organelas celulares reconhecendo suas funcionalidades; Conhecer a dinâmica de organização e estrutura celular dos seres vivos; Compreender os seres vivos como organismos são uma complexa organização de sistemas com diferentes níveis de organização. Reconhecer o papel das células de unidade básica estruturadora e funcional dos seres vivos;	Células	EF06CI05 EF06CI06

Compreender a interação que ocorre entre outros sistemas como a locomoção como ósseo, muscular e nervoso; Conhecer estruturas essenciais e para a sustentação e locomoção e suas funcionalidades; Reconhecer e analisar situações e ações que comprometem a saúde do sistema locomotor; Compreender a razão para o desenvolvimento de deficiências físicas nos seres vivos e discutir o direito dos portadores de deficiência;	Sistema Locomotor	EF06CI07 EF06CI09
Identificar os órgãos e partições do sistema nervoso e perceber que o trabalho conjunto promove seu funciona e interfere no funcionamento de outros sistemas; Compreender a importância de um centro de controle para o corpo e que um corpo complexo exige um sistema de controle igualmente complexo; Compreender como o atos de reflexo funcionam, sua ocorrência e importância para o funcionamento do corpo; Reconhecer e analisar situações e ações que comprometem o bom funcionamento do sistema nervoso;	Sistema Nervoso	EF06CI07 EF06CI10
Compreender a dinâmica de funcionamento da visão; Reconhecer situações que apresentam riscos à visão; Analisar as estratégias adotadas de correção de diferentes defeitos da visão;	Visão	EF06CI08
Terra e Universo		
Conhecer as diferentes camadas que compõe a estrutura do planeta terra; Reconhecer e classificar os diferentes tipos de rocha; Caracterizar as camadas que compões o planeta terra e identificar suas funções na manutenção da dinâmica do planeta; Identificar situações que comprometem o desequilíbrio das camadas que compõe a terra, como por exemplo a poluição do ar, água e solo; Conhecer as diferentes teorias apresentadas em relação ao formato da terra em diferentes épocas e contextos; **Compreender** a esfericidade da terra como produto histórico de estudos;	Forma e estrutura do Planeta Terra	EF06CI11 EF06CI12 EF06CI13 EF06CI14

Ciências – 7º ano		
Matéria e Energia		
Objetivos de Aprendizagem	Conteúdos	Habilidades BNCC
Compreender o uso das máquinas simples e sua colaboração para a melhoria do desenvolvimento de tarefas mecânicas cotidianas.	Trabalho e máquinas	EF07CI01
Diferenciar conceitos sobre temperatura e calor, para que seja possível a compreensão da influência das variações térmicas em diferentes situações de equilíbrio termodinâmico cotidianas.	Introdução à Termologia: calor e temperatura	(EF07CI02)
Conhecer as diferentes formas de propagação do calor, sendo o aluno capaz de justificar a utilização e funcionamento de determinados materiais e equipamentos no seu cotidiano.	Formas de propagação do calor	(EF07CI03)
Explicar a importância do equilíbrio termodinâmico para a manutenção da vida na Terra.	Princípios básicos da termodinâmica	(EF07CI04)
Compreender a evolução dos combustíveis e máquinas térmicas ao longo do tempo, discutindo sua importância para o avanço do desenvolvimento da sociedade, economia e meio ambiente.	História dos combustíveis e das máquinas térmicas	(EF07CI05)
Analisar a influência do desenvolvimento energético nas relações sociais, culturais e econômicas.	Energia e sociedade	(EF07CI06)
Vida e Evolução		
Compreender conceitos sobre ecologia correlacionando-os ao estudo dos ecossistemas nacionais, regionais e seres vivos que os constituem, promovendo a preservação ambiental e respeito as mais diversas formas de vida. Viabilizar o estudo dos biomas brasileiros, fomentando destaque aos presentes no Estado da Paraíba, bem como a fauna e flora de cada um, ressaltando a importância da conservação.	Introdução à Ecologia e Diversidade de Ecossistemas Interações Ecológicas nos Ecossistemas	(EF07CI07)
Avaliar os impactos ambientais provocados por catástrofes naturais ou por mudanças nos componentes físicos, biológicos ou sociais de um ecossistema.	Fenômenos Naturais e Impactos Ambientais	(EF07CI08)
Compreender as peculiaridades urbanas e rurais, que influenciam nas condições de saúde comunitária em nível nacional e local através da análise dos determinantes sociais e indicadores de saúde.	Saúde e Comunidade – teoria da determinação social do processo saúde - doença	(EF07CI09)
Discutir sobre a importância da prevenção e promoção da saúde através de um estudo histórico da implementação das campanhas de vacinação no Brasil para a erradicação de doenças.	Programas de Saúde	(EF07CI10)

Analisar a importância da evolução tecnológica para o desenvolvimento da qualidade de vida do ser humano em sociedade.	Tecnologia e Saúde	(EF07CI11)
Terra e Universo		
Compreender a composição química do ar e conhecer os fenômenos que influenciam em sua constituição.	Composição do Ar	(EF07CI12)
Analisar historicamente a descoberta dos combustíveis fósseis e sua importância na evolução e modificação do meio ambiente, bem como estudar formas alternativas menos poluentes de produção de energia. Descrever o mecanismo natural do efeito estufa, seu papel fundamental para o desenvolvimento da vida na Terra, discutir as ações humanas responsáveis pelo seu aumento artificial, bem como prover sugestões de controle desse fenômeno.	Combustíveis fósseis e o efeito Estufa	(EF07CI13)
Conhecer as camadas que formam a Terra, sua constituição e importância para manutenção da vida. Justificar a importância da camada de ozônio para a vida na Terra, identificando os fatores que aumentam ou diminuem sua presença na atmosfera, e discutir propostas individuais e coletivas para sua preservação.	A Biosfera e as Camadas da Terra	(EF07CI14)
Dialogar sobre os fenômenos naturais (vulcões, terremotos, tsunamis, etc) corroborando com conceitos geográficos que justifiquem a ausência de tais eventos no Brasil.	Fenômenos Naturais	(EF07CI15)
Compreender como a evolução e os movimentos tectônicos influenciaram no formato da costa Brasileira. Relacionar a tectônica de placas com a ocorrência de vulcões, terremotos, tsunamis em algumas regiões do planeta e compreender a não existência desses fenômenos no âmbito local.	Placas Tectônicas e Deriva Continental	(EF07CI16)

Ciências – 8º ano		
Matéria e Energia		
Objetivos de Aprendizagem	Conteúdos	Habilidades BNCC
Reconhecer as diferentes fontes de energia e o seu uso no cotidiano.	Recursos Naturais e Energia Transformação de energia	(EF08CI01)
Compreender o processo de construção de circuitos elétricos com pilha/bateria, fios e lâmpada ou outros dispositivos e compará-los com os circuitos utilizados em residências.	Princípios da eletricidade	(EF08CI02)
Classificar equipamentos elétricos residenciais para compreender seu funcionamento e as possibilidades de formas alternativas de energia.	Fenômenos elétricos	(EF08CI03)

Analisar o consumo de eletrodomésticos, a partir dos dados descritos no próprio equipamento, a fim de avaliar o seu uso com o gasto doméstico mensal.	Circuitos elétricos	(EF08CI04)
Desenvolver propostas de ações coletivas para minimizar o uso de energia elétrica em sua escola e/ou comunidade, visando à promoção da sustentabilidade.	Uso consciente de energia elétrica	(EF08CI05)
Promover discussões acerca do uso racional das mais variadas formas de energia (renováveis ou não) fornecendo conhecimento sobre os impactos ambientais gerados por tais práticas.	Processo de geração de energia	(EF08CI06)
Vida e Evolução		
Analisar de forma comparativa os processos reprodutivos em animais e vegetais, a fim de compreender suas diferenças e similaridades, para promover o desenvolvimento da consciência ecológica e respeito à vida. Respeitar os animais silvestres e domésticos como partes integrantes do meio social.	Diversidade reprodutiva e adaptativa dos seres vivos	(EF08CI07)
Analisar e compreender de forma holística os processos de transição que ocorrem no ser humano, considerando a atuação hormonal, social, cultural e a identidade de cada um. Comparar diferentes processos reprodutivos em plantas e animais em relação aos mecanismos adaptativos e evolutivos.	Coordenação das funções do corpo	(EF08CI08)
Compreender a atuação e efetividade dos diversos métodos contraceptivos disponíveis, além de justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha do que mais se adequa a sua realidade.	Reprodução Humana e métodos contraceptivos	(EF08CI09)
Compreender as características, sintomatologia e modo de transmissão das Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) a fim de construir o conhecimento a cerca das formas de prevenção e controle, bem como sensibilizar sobre os riscos da gravidez na adolescência.	Infecções Sexualmente Transmissíveis e suas estratégias de prevenção	(EF08CI10)
Entender as mais variadas dimensões da sexualidade humana seja ela no âmbito biológico, social, cultural, afetivo ou ético, para que seja possível promover o respeito aos direitos humanos.	Sexualidade humana	(EF08CI11)
Terra e Universo		
Observar a organização do Sistema Solar situando a Terra e demais planetas dentro deste ambiente, bem como observar a posição do sol e da lua a fim de compreender sua influencia nos fenômenos terrestres.	O Sistema Solar	(EF08CI12)
Conhecer os movimentos da Terra e sua influência na organização do Sistema Solar, para compreender a relação entre estes fenômenos e a ocorrência das estações do ano.	A Terra e seus movimentos	(EF08CI13)

Construir uma relação entre as variações climáticas do planeta e a local, compreendendo como esse processo pode influenciar nas mudanças no clima das diferentes regiões.	Variações Climáticas	(EF08CI14)
Compreender a diferença entre clima e tempo, para identificar as variáveis utilizadas na meteorologia.	Tempo e sazonalidade	(EF08CI15)
Identificar quais intervenções humanas alteram a harmonia do ambiente e as que são capazes de promover a manutenção do equilíbrio ambiental partindo da identificação de alterações climáticas globais e regionais.	Relação homem e ambiente	(EF08CI16)

Ciências – 9º ano		
Matéria e Energia		
Objetivos de Aprendizagem	Conteúdos	Habilidades BNCC
Compreender o que é matéria, as inúmeras formas que esta pode se apresentar, bem como conhecer os processos de transformações que acontecem durante a mudança de estado físico e sua utilização no cotidiano.	Estudo da matéria	(EF09CI01)
Analisar as reações que acontecem entre a matéria e os produtos envolvidos no processo de transformações químicas, a fim de desenvolver estudos sobre suas massas e propriedades.	A matéria e suas propriedades	(EF09CI02)
Conhecer detalhadamente os modelos que explicam da estrutura do átomo e sua composição, buscando compreender a importância da evolução histórica desses estudos.	Constituição da matéria e o estudo do átomo	(EF09CI03)
Desenvolver experimentos que expliquem de forma prática como se da à composição das cores primárias da luz e seu poder de reflexão.	Emissão de Luz	(EF09CI04)
Compreender a natureza das ondas e os mecanismos envolvidos no processo de transmissão e recepção do som e imagem, bem como sua influência no sistema de comunicação em sociedade.	Conhecendo a natureza das ondas	(EF09CI05)
Conhecer, na teoria e prática, os conceitos de radiações eletromagnéticas e os fenômenos decorrentes, para que seja possível compreender as implicações do uso desse tipo de energia pelo ser humano no seu cotidiano.	Fenômenos eletromagnéticos	(EF09CI06)
Vida e Evolução		
Entender o que é genética, as bases da hereditariedade e como se dá a transmissão das características entre as gerações.	Introdução ao estudo da genética	(EF09CI08)
Conhecer os experimentos de Mendel e sua influência na evolução dos estudos sobre genética, bem como compreender os fatores envolvidos na transmissão de características entre os organismos e as doenças causadas pela consanguinidade.	As Leis de Mendel e o Estudo da Hereditariedade	(EF09CI09)

Discutir o papel da tecnologia e sua influência na solução de problemas de saúde pública, a fim de formar sujeitos engajados no estudo e inovação em ciências.	Tecnologia e saúde	(EF09CI07)
Discutir sobre as diferentes teorias de origem da vida e evolução dos organismos, identificando pontos em comum que foram importantes para a diversificação biológica do meio. Comparar as ideias evolucionistas de Lamarck e Darwin apresentadas em textos científicos e históricos, identificando semelhanças e diferenças entre essas ideias e sua importância para explicar a diversidade biológica.	Teorias da evolução e Origem da Vida	(EF09CI10)
Analisar o processo evolutivo e sua influência na biodiversidade e nas variantes das espécies resultantes do processo reprodutivo	O processo evolutivo e a Biodiversidade	(EF09CI11)
Compreender a importância das unidades de conservação para a preservação do meio e do patrimônio nacional, considerando os diferentes tipos de unidades, as populações humanas e as atividades a eles relacionadas, bem como o valor da defesa da fauna e flora local.	Preservação e Meio ambiente	(EF09CI12)
Compreender a importância do desenvolvimento de ações individuais e coletivas que visem solucionar problemas ambientais de sua comunidade através da sustentabilidade.	Desenvolvimento sustentável	(EF09CI13)
Terra e Universo		
Observar a organização do Universo e do Sistema Solar para compreender o posicionamento da Terra e demais planetas dentro deste ambiente, possibilitando a observação do sol, lua e demais satélites naturais e artificiais a fim de compreender sua influencia nos fenômenos terrestres.	Sistema Solar e Universo	(EF09CI14)
Comparar as diferentes teorias de origem do Universo para que seja possível compreender as relações temporais entre o ambiente e os seres vivos.	A origem do Universo	(EF09CI15)
Analisar, de forma comparativa, as relações entre o ser humano, Terra e demais planetas do sistema solar e demais galáxias, para que seja possível refletir sobre as possibilidades da existência de vida fora do nosso planeta.	O homem e o Universo	(EF09CI16)
Compreender os fenômenos decorrentes do surgimento e evolução do Sol e demais astros do sistema solar, para analisar cientificamente os efeitos desse processo na manutenção da vida no planeta Terra.	Estudo dos astros	(EF09CI17)

TRANSIÇÃO PARA O ENSINO MÉDIO

A transição do aluno do Ensino Fundamental II para o Ensino Médio é algo que merece atenção dentro e fora da escola. Muitos jovens não possuem em casa o suporte necessário para traçar um projeto de vida que o leve à realização de seus objetivos pessoais e profissionais. É preciso considerar que nem todo estudante pensa em entrar numa faculdade e buscar direcionamento para isso; é preciso que o professor tenha um olhar cuidadoso para essa etapa na vida de um adolescente, atuando em sua formação, para além da exposição dos conteúdos. Esta passagem desenha a postura do educando frente às transformações de vida e mundo que ele irá vivenciar, como o aumento da responsabilidade com a possibilidade de adentrar no mundo do trabalho, bem como diante das pessoas que agora estão a sua volta.

É comum que o aluno do 1º ano do Ensino Médio passe por diversas modificações em seu comportamento, pela necessidade que surge de tomar algumas decisões importantes em sua vida. A figura do professor é essencial para o gerenciamento dessa dinâmica comportamental, tornando a escola um ambiente de bem estar e espaço acolhedor, onde o aluno busca respostas para inúmeros questionamentos que surgem ao longo do caminho.

No que tange aos conteúdos didáticos de ciências da natureza, o que chama a atenção é o formato de sua abordagem e a capacidade de autonomia do aluno, que deverá ser potencializada para que o aprendizado possa ser desenvolvido de forma crítica-reflexiva, sem que esse aluno sinta-se pressionado pelo sistema e acabe não obtendo o êxito que ele espera. Nessa etapa, é necessária a potencialização de verbos como analisar, compreender, avaliar, entender, questionar, comparar, discutir, dentre outros, para que o aluno seja capaz de posicionar-se frente as mais diversas temáticas estudadas, modificando o perfil, por vezes, passivo inerente ao estudante no Ensino Fundamental. É necessário tratar o aluno em transição de forma acolhedora, com empatia e respeitando os seus direitos de aprendizagem e desenvolvendo momentos de inserção destes atores. Essa temática foi estudada de forma interessante por Maria Beatriz Paupério Titton, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em sua tese de doutorado no ano de 2010.

Segundo Titton (2010), o resultado mostrou que a sensação de incapacidade para aprender os novos conteúdos era grande durante a transição, porém a queixa principal foi em relação à falta de acolhimento e de atividades que proporcionassem um maior convívio escolar - como Feira de Ciências e Semana da Leitura. "Esses eventos, além de importantes para a aprendizagem, também promovem a integração entre os alunos e entre eles e a comunidade".

A compreensão dos fenômenos que são tratados nas ciências são pontos de dificuldade para alguns alunos que deixam o Ensino Fundamental para adentrar no Médio. O estudo desenvolvido por Silva (2003)[2] traz dados interessantes acerca dessa problemática.

As maiores limitações são relacionadas ao estimulo à curiosidade do aluno em utilizar na prática cotidiana os conhecimentos adquiridos em sala de aula. As ciências da natureza figuram como uma área que denota curiosidade aos estudantes, já que as aulas de laboratório rotineiramente busca incentivar a participação técnica dos alunos e de forma interdisciplinar estimulá-los à associação entre a ciência e a sua realidade. É necessário que, de forma gradativa e respeitando suas limitações, o aluno seja estimulado a desenvolver a reflexão sobre o seu aprendizado, bem como sua autonomia na gestão do conhecimento adquirido, para que ele seja protagonista em sua formação.

No 9º ano do Ensino Fundamental, o aluno deve ser direcionado a potencializar suas habilidades e competências no caminho do desenvolvimento de reflexões acerca da temática que está estudando, além de ser capaz de analisar informações cientificas com a possibilidade de debater sobre tal com imersão e aprofundamento. Esse olhar deve ser acontecer de forma atenta na área de Ciências da Natureza, já que o aluno irá se deparar com 3 novas disciplinas nesse componente: Química, Física e biologia.

Outro ponto importante nessa transição é a inserção dos pais no processo educacional. É possível que já nas reuniões do 3º bimestre do 9º ano corrente sejam feitas abordagens acerca do estimulo ao comprometimento do educando na gestão

[2] *Silva (2003) faz uma análise do capítulo ligação química nos manuais didáticos de Química Geral e sobre a sua abordagem nas ciências natureza. O referencial está disponibilizado ao final do texto.*

do seu aprendizado, buscando desenvolver jovens protagonistas de forma efetiva não só no ambiente escolar.

Como sugestões de atividades de integração temos: promover encontros entre os alunos durante todo o ensino fundamental, com uma ênfase maior no 9º ano com o primeiro ano do Ensino Médio para troca de vivências ainda no quarto bimestre; introduzir competências e conteúdos do Ensino Médio já no 9º ano através de temáticas transversais; caso a instituição tenha horários de intervalo diferentes entre o 9º ano e o Ensino Médio, unificar esse horário para estimular a integração; caso a escola não tenha Ensino Médio estimular a família a levar o aluno à nova instituição de ensino ainda no ano corrente para que ele seja capaz de desenvolver empatia com o ambiente e tenha apoio pedagógico e emocional durante todo esse processo de transição.

Dessa forma, a organização dinâmica das aulas, a participação da escola enquanto espaço de aprendizagem e a integração e a família em todas as suas formas são de extrema importância para o desenvolvimento do aluno no seu papel de aprendiz e protagonista de seu meio, sendo a apropriação de conteúdo um reflexo de todo um processo de transição bem sistematizado.

POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS

A educação vive, já há alguns anos, um processo acelerado de mudança, não apenas conceitual, mas prática e técnica, buscando acompanhar uma sociedade pautada na inovação tecnológica. Um dos maiores desafios da área é promover transformações que sejam capazes de acompanhar o desenvolvimento científico, tecnológico, social, cultural, político, econômico e ambiental, para que seja possível lutar por uma sociedade mais justa e igualitária. As instituições de ensino estão buscando ajustar o modelo tradicional em propostas mais centradas na resolução de problemas, de desafios comunitários, no emponderamento individual e coletivo, no protagonismo estudantil e promoção do bem – estar. Isso exige que os currículos se adequem e os estados promovam uma integração disciplinar através da efetiva participação dos professores na construção desse novo modelo educacional e dos espaços escolares.

A metodologia tradicional de ensino, com o professor no centro do processo, fazia sentido quando a informação era algo difícil, quando as novidades acadêmicas

eram trazidas a partir de livros didáticos aprovados anualmente. No entanto, com o advento da internet e a informação em tempo real, o aprendizado é possível em qualquer hora e lugar, através do contato com colegas ou com pessoas desconhecidas, que podem estar do outro lado do mundo e em um fuso horário diferente do nosso. Em um mundo amplamente, e quase que inteiramente, conectado não existe um modelo perfeito a ser seguido, no entanto, é fato que o padrão tradicional de ensino com salas de aulas lotadas de alunos passivos e enfileirados não é mais o ideal.

Diante dessa perspectiva, surgem as Metodologias Ativas, que têm o propósito de alocar o estudante no centro do processo de ensino – aprendizagem estimulando a sua curiosidade, reflexão, postura crítica e tomada de decisão. Nesse cenário, o professor aparece como um mentor ou facilitador do processo, sem ocupar uma postura mandatória na sala de aula. Para um aprofundamento no tema, sugerimos o referencial abaixo:

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. [Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II] Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015

Mudanças por si só não são fáceis de acontecer, especialmente no que tange à prática docente, visto que metodologias de ensino são, em sua maioria, reflexos do que foi apreendido durante o processo formativo enquanto aprendiz. No processo de formação docente, somos apresentados a inúmeras concepções de educação e é preciso que essas concepções sejam trazidas à reflexão para uma possibilidade de ressignificação. Os processos metodológicos vêm evoluindo ao longo do tempo e os mais eficazes buscam acompanhar os objetivos de aprendizagem dos alunos. Ao buscar estudantes engajados, proativos, autônomos e líderes, faz-se necessário que saibamos usar métodos que acompanhem esse processo.

A educação tem hoje em seu cerne a forte presença da tecnologia, integrando espaços e sujeitos. O ensino de ciências da natureza está intrinsecamente ligado à necessidade de buscar o novo, a informação em tempo real e o processo de como esta se originou. A inovação no ensino desse componente curricular recebe destaque desde a escrita dos Parâmetros Curriculares nacionais em 1998, que cita a necessidade do uso de metodologias diferenciadas como experimentação,

observação, jogos, notícias de jornais e revistas, acontecimentos do dia a dia que despertem a curiosidade e o interesse dos estudantes pelos conteúdos de Ciências da Natureza, seja na química, física ou biologia. Um dos grandes desafios no ensino desse componente é romper a dificuldade que os estudantes possuem em associar os conteúdos da área com o seu cotidiano. Diante disso, é importante que essas disciplinas não sejam trabalhadas de forma fragmentada, mas que seja possível desenhar a sua integração, levando o educando a compreender a natureza como um todo e ele como parte desse meio.

Algumas atividades podem ser de grande importância para otimização da prática docente no que tange à evolução metodológica pelo desenvolvimento de *games* que desafiem os alunos, através do uso de ferramentas digitais, como: *Kahoot, Answer Garden, Plickers,* aplicativos estes que buscam desenvolver competências e habilidades voltadas para o século XXI, no ramo da tecnologia educacional. Estes instrumentos facilitam o engajamento dos estudantes, melhorando a participação seja ela de forma individual ou coletiva. Surgem também as atividades colaborativas que promovem a interação entre as turmas, como a criação de soluções para problemas reais da comunidade através da metodologia do *Role-Playing*[3]*;* além da prática conhecida como *Flipped Classroom*[4] ou Sala de Aula Invertida, que busca do aluno a iniciativa de fazer em casa o que, na metodologia tradicional de ensino, estaria sendo feito em sala, a fim

O kahoot é uma plataforma De aprendizado baseada em jogos de diferentes modalidades, incluído um quiz game disponível no site https://kahoot.com/, no qual podem ser adicionadas perguntas pelo professor e, essas são convertidas em um jogo com pontuação, interação e ranqueamento (COLI et al., 2017).

Answer Garden é uma ferramenta minimalista que permite obter feedback sobre determinado tópico que pode ser acessado em https://answergarden.ch/. Pode ser utilizado também como ferramenta de brainstorming da turma na escolha de temas ou de trabalhos. O funcionamento é muito simples e a interface bastante intuitiva (BRITO, 2014).

O Plickers tem com finalidade precípua, favorecer uma avaliação dinâmica, que permita mensurar instantaneamente o nível de aprendizado. É um aplicativo multiplataforma e em formato de site https://www.plickers.com/library. O relatório gerado ao final de cada questão possibilita uma análise acerca do aprendizado sobre cada ponto estudado, promovendo, se necessário, uma revisão direcionada ao tema que apresentou baixo rendimento, permitindo dessa forma uma avaliação em "mão dupla" tanto dos alunos quanto do docente (NUNES & COUTO, 2017).

[3] *Segundo Cardoso (2009) o Role-Playing é definido como um jogo de interpretação de papéis, que busca promover maior comunicação entre os alunos e simular situações problemas em busca de.*

[4] *Para Bergmann e Sams (2016) na Flipped classroom o aluno assume a responsabilidade pelo estudo teórico e a aula presencial serve como aplicação prática dos conceitos estudados.*

de otimizar o tempo de discussões usualmente despendidos para explicação oral do conteúdo. Nessa perspectiva educacional, o aluno desenvolve autonomia e responsabilidade em sua própria formação, sendo responsável por buscar aprofundamento em temáticas propostas pelo professor com direcionamento e orientação. Essa perspectiva do sujeito autossuficiente é um desafio bastante similar ao que Paulo Freire descreve em sua obra Pedagogia da Autonomia[5].

Pensando no quesito tecnologia, é possível que algumas críticas possam surgir como a falta de recursos técnicos ou de cunho material que impeçam a utilização de ferramentas digitais e aplicativos citados como propostas inovadoras. No entanto, em escolas com menos recursos ou em áreas de difícil acesso à rede de internet é possível desenvolver projetos de aprendizagem significativa que tenham temas voltados à comunidade usando métodos como o *Peer Instruction* ou Aprendizagem por Pares, Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL), Aprendizagem por Times (TBL)[6], dentre outras que buscam, através do engajamento coletivo, desenvolver projetos que tragam a solução para um problema real que a comunidade vive naquele momento. Dentro das ciências da natureza, o meio ambiente é um laboratório vivo para o processo de ensino aprendizagem. Não podemos esquecer-nos das práticas particulares e de sucesso que cada profissional desenvolve ao longo da carreira, pois precisam ganhar espaço de aperfeiçoamento, de acordo com as necessidades de cada realidade vivenciada.

Nas escolas que possuam em sua estrutura laboratórios interdisciplinares, o trabalho na área de ciências da natureza pode ser ricamente desenvolvido através do uso de experimentos práticos que associam as teorias da química, física e biologia de forma isolada ou conjunta, como área de conhecimento transdisciplinar. Para que o ambiente seja de aprendizado efetivo, é preciso bastante planejamento por parte dos docentes. Uma aprendizagem significativa se torna mais eficiente se esse plano de trabalho for desenvolvido de forma conjunta entre todas as disciplinas da área de conhecimento, criando uma grande corrente de aprendizado. É essencial que o professor, ao planejar uma aula de laboratório, trace objetivos claros a serem

---

[5] *FREIRE (2015) enfatiza, como um dos grandes problemas da educação, o fato dos alunos praticamente não serem estimulados a pensar de forma autônoma.*

[6] Para um maior aprofundamento sobre a utilização das metodologias como *Peer Instruction, PBL e TBL* Schmitz *(2016) traz em seu trabalho "Sala de Aula Invertida:* uma abordagem para combinar metodologias ativas e engajar alunos no processo de ensino-aprendizagem" descrições dessas propostas de forma clara e objetiva.

alcançados, buscando incluir materiais de uso cotidiano no processo e associando o conhecimento ao desenvolvimento do protagonismo estudantil e promoção do bem – estar social. É importante garantir diferentes formas de abordagem do conteúdo, a fim de esgotar as possibilidades de compreensão por parte dos educandos.

A tomada de decisão em uma aula prática não pode se dar sem testes prévios que sejam capazes de prever falhas técnicas e didáticas durante a execução do experimento, especialmente nas ciências da natureza, quando se faz uso de substâncias que sofrerão reações e/ou transformações físico-químicas. O uso de Equipamento de Proteção Individual (EPI) é condição essencial para o trabalho. Sequenciar e selecionar o material e o método prévio de execução é um parâmetro eficaz na mitigação das falhas. Os recursos didáticos devem estar bem definidos no plano de aula e as estratégias de avaliação precisam levar em consideração quais habilidades e competências o aluno irá desenvolver, após o momento de aprendizagem.

Mudanças curriculares são desafios que surgem a fim de propor uma revolução no sistema educacional seja ele no âmbito nacional ou regional. Vários estudos nos permitem afirmar que um currículo que priorize o desenvolvimento de projetos em sua matriz traz inúmeros benefícios para o desenvolvimento da autonomia do aluno e potencializa a capacidade de orientação do professor, rompendo com propostas pedagógicas de repetição e que não possibilitam uma formação crítico-reflexiva. Para a efetiva mudança de prática, é importante que cada instituição de ensino defina roteiros estratégicos junto a sua equipe, considerando as especificidades locais. Iniciar sempre de forma contínua, oferecendo espaço para debate e participação docente com apoio de outros professores, gestores, alunos e familiares durante o processo de adaptação ao novo. Oferecer formação continuada à equipe de coordenação e orientação pedagógica para que esta seja capaz de acompanhar a evolução do uso de novas metodologias na vivência da sala de aula.

AVALIAÇÃO

A avaliação exerce um papel indispensável no ensino e na aprendizagem ao permitir o investigar, regular, refletir e fortalecer do processo. Entretanto, esse papel só é alcançado quando a avaliação é concebida de forma intencional e bem articulada com os princípios formativos de apropriação e construção de conhecimentos. Num sentido direto, em sala de aula, o professor deve estar ciente das intencionalidades e finalidades do processo avaliativo, assim como fazer escolhas de instrumentos avaliativos adequados, e reconhecer esse processo como norteador de possíveis ajustes, escolhas metodológicas, intervenções didáticas e nivelamentos que contemplem o aprendizado de seus estudantes.

> *"Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: (...)*
> *V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:*
> *a. avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; (...) e. obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;"* (BRASIL, 1996).

Devemos reconhecer a avaliação não como apenas ponto final do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, precisamos reconhece-la como essencial antes, durante e ao fim do processo, e dependendo do momento, a natureza avaliativa exerce papeis específicos:

a. Avaliação diagnóstica: visa sondar os conhecimentos adquiridos ao decorrer de um processo, situar o contexto de um ou mais estudantes, para que as escolhas metodológicas busquem suprir as possíveis defasagens, aprimorar competências e habilidades já dominadas. Além disso, é possível conhecer interesses, necessidades e interesses dos estudantes. No ensino de ciências, a realização de diagnoses é indispensável para que o progresso no trabalho do desenvolvimento de competências ocorra de forma harmônica com os objetivos estabelecimentos. Nela, é possível diagnosticar pontos de interesse para a realização de ações referentes a nivelamento de defasagens não apenas em

ciências, mas no processo de alfabetização e letramento em língua materna e até mesmo o matemático.

b. Avaliação formativa (processual): visa aprimorar a qualidade do aprendizado, acima de quantifica-lo, e não deve ser compreendida como engessada, fixa, ou que ocorra pontualmente, mas como um processo que ocorre continuamente por meio da adoção de múltiplos instrumentos de avaliação, servindo ainda como sinalizador de possíveis ajustes no planejamento.
c. Avaliação somativa: a forma mais frequente de avaliação praticada pelos docentes, que consiste em atribuir uma classificação e/ou certificação acerca da aprendizagem realizada pelos estudantes. Precisa ser coerente e não apenas desempenhar a função de aprovar ou reprovar.

> *"Em Ciências, também são muitas as formas de avaliação possíveis: individual e coletiva, oral e escrita. Os instrumentos de avaliação comportam, por um lado, a observação sistemática durante as aulas sobre as perguntas feitas pelos estudantes, as respostas dadas, os registros de debates, de entrevistas, de pesquisas, de filmes, de experimentos, os desenhos de observação etc.; por outro lado, as atividades específicas de avaliação, como comunicações de pesquisa, participação em debates, relatórios de leitura, de experimentos e provas dissertativas ou de múltipla escolha."* (BRASIL, 1998, p.

Com relação aos instrumentos avaliativos, é preciso discutir aqui que a avaliação escrita – na forma de testes, provas, simulados, ainda é entendida como única forma de avaliação possível e de maior valor, geralmente planejada para o "final" do processo. Quando confiamos unicamente às "provas escritas" o papel de avaliar, reduzimos seu papel no processo, assim como limitamos a possibilidade de observar outros processos cognitivos dos estudantes, como, por exemplo, os expressos através da observação, percepção, descrição, argumentação oral e textual, análise crítica, interpretação, criatividade, formulação de hipóteses, entre outros.

Reduzir a avaliação escrita a um momento de devolução de conceitos estudados na forma fiel ao apresentado, e até mesmo de classificar os estudantes, é empobrecer as possibilidades que o instrumento apresenta. Enquanto instrumento popular no meio da educação, presente dentro e fora da escola, é preciso entender que quando bem estruturada e planejada as avaliações escritas podem nos dá indicadores importantes da aprendizagem dos estudantes. É necessária a

contextualização dos enunciados das questões, assim como buscar avaliar nos estudantes a capacidade de fazer uso do conhecimento adquirido, por meio da interpretação de situações, aplicação e/o identificação de conceitos básicos, resolução de problemas, realização de procedimentos, dentre outros.

Precisamos salientar aqui a importância de se valorizar as produções elaborados pelos estudantes, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas avaliações (independente do instrumento), que em muitas vezes, o desvio do esperado como resposta, que comumente chamamos de erro, é desprezado e não aproveitado.

Aproveitar do erro deve ser pontuado aqui como meio para a realização de reflexões sobre as escolhas metodológicas feitas, concepções prévias que os estudantes possuem, promoção de diálogo entre senso comum e científico. O erro compõe parte importante no processo de aprendizagem dos estudantes e da avaliação processual, servindo como bússola para possíveis caminhos que levem a necessários ajustes.

> *A avaliação contínua pode assumir várias formas, tais como a observação e o registro das atividades dos alunos, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, trabalhos individuais, organizados ou não em portfólios, trabalhos coletivos, exercícios em classe e provas, dentre outros. Essa avaliação constitui um instrumento indispensável do professor na busca do sucesso escolar de seus alunos e pode indicar, ainda, a necessidade de atendimento complementar para enfrentar dificuldades específicas, a ser oferecido no mesmo período de aula ou no contraturno, o que requer flexibilidade dos tempos e espaços para aprender na escola e também flexibilidade na atribuição de funções entre o corpo docente.* (BRASIL, 2013.

8.1 A ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS/SOCIAIS

Os conhecimentos específicos na área de Ciências Humanas/Sociais, alvos dos componentes curriculares Geografia e História, Estão contemplados em um conjunto de objetos de conhecimento que favoreçam o desenvolvimento da capacidade de os alunos pensarem diferentes culturas e sociedades, em seus tempos históricos, territórios e paisagens (compreendendo melhor o Brasil, sua diversidade regional e territorial) (BRASIL, 2017, p. 357). Portanto, é fundamental que tais o trabalho com tais conhecimentos evem à reflexão sobre sua inserção singular e autônoma na história da sua família, comunidade, nação e mundo.

No Ensino Fundamental, o ensino desses componentes deve propiciar aos alunos experiências sociocognitivas, afetivas e lúdicas, capazes de potencializar sentidos e saberes sobre o indivíduo, o mundo social e a natureza. Desse modo, esse trabalho pode contribuir para a ampliação progressiva de conhecimentos sobre a sua participação no mundo social e para a reflexão sobre questões sociais, éticas e políticas, aspectos essencias à formação dos alunos como cidadãos em uma sociedade democrática.

8.2 Geografia

8.2.1 Introdução

Este currículo de Geografia parte do pressuposto de que, para interpretar/analisar o mundo, os alunos precisam ser estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico.

Dessa forma, o pensamento espacial está associado ao desenvolvimento cognitivo que integra a compreensão de várias áreas do conhecimento de maneira interdisciplinar. Essa interação visa à resolução de problemas que envolvam mudanças de escala, orientação e direção de objetos localizados na superfície terrestre, efeitos de distância, relações hierárquicas, tendências à centralização e à dispersão, efeitos de vizinhança, entre outros (BNCC, 2017).

Diante disso, a Geografia deve centralizar-se num ensino que contemple as experiências vividas pelos alunos, forme estudantes com habilidades e capacidades espaciais, facilitando o desenvolvimento geral do aluno que deverá compreender: os fenômenos econômicos, os conflitos de classe, as alterações das paisagens e a complexidade da dinâmica socioambiental, nas diversas escalas geográficas: local, regional, nacional e global.

Com isso, o ensino de Geografia, ao estimular os estudantes a desenvolver uma melhor compreensão do mundo, favorece o desenvolvimento autônomo de cada indivíduo e os torna aptos a uma intervenção mais responsável no ambiente em que vivem.

Nesse contexto, a proposta curricular de Geografia nesse documento está pautada no desenvolvimento do raciocínio geográfico, alicerçado em uma educação geográfica que tem por finalidade a emergência de um cidadão crítico, participativo, democrático e eticamente responsável por um modo de vida voltado ao bem-estar social e preocupado com qualidade do meio ambiente local e global.

Para tanto, é necessário que haja diálogo e construção de saberes para que nossos estudantes sejam sujeitos críticos, reflexivos e, acima de tudo, cidadãos (FREIRE, 2005).

Princípios Fundamentais

Os princípios fundamentais geográficos foram estabelecidos com foco na formação da consciência espacial-cidadã pelo sujeito-aluno, enquanto cidadão crítico, responsável social e ambientalmente pelos seus espaços de vida.

É importante destacar que os princípios geográficos – instrumento de análise da Geografia – estão ligados ao raciocínio geográfico, o qual é peça fundamental na formação da consciência espacial-cidadã nas práticas escolares.

Nesse contexto, a consciência cidadã sobre o espaço geográfico leva em consideração a realidade concreta do aluno, a partir do seu modo de vida. Assim, na sua condição de ser consciente, o homem é sujeito histórico, que vive o processo de construção da sua identidade, do seu sentir, pensar, saber e agir (NOGUEIRA e CARNEIRO, 2009).

A BNCC (2017) considera que o raciocínio geográfico é uma maneira de aplicar o pensamento espacial e emprega determinados princípios para o aluno compreender aspectos fundamentais da realidade, tais como: a localização e a distribuição dos fatos e fenômenos na superfície terrestre, o ordenamento territorial, as conexões existentes entre componentes físico-naturais e as ações antrópicas. Diante disso, os princípios geográficos estabelecidos foram:

a) Analogia: parte da comparação entre os fenômenos geográficos entre diferentes lugares, considerando-se as singularidades, as especificidades e as semelhanças em processos locais e globais, permitindo a análise do espaço geográfico, a partir de singularidades e complementaridades.

Teóricos dos princípios geográficos

- Analogia: Karl Ritter (1779 – 1859) e Paul Vidal de La Blache (1845 – 1918).
- Casualidade: Alexander Von Humbolt (1769 – 1859).
- Localização e Extensão: Friedrich Ratzel (1844 – 1904).
- Conexão e Ordem (Jean Brunhes (1869 – 1930).
- Diferenciação Alfred Hettner (1859 – 1941).

b) Causalidade: está ligado às causas dos fenômenos geográficos, ou seja, diz respeito à necessidade de explicar os fenômenos que ocorrem no mundo levando em consideração fatores naturais, sociais, culturais, econômicos e políticos ao longo do tempo.
c) Localização: posição particular de objetos e indivíduos na superfície terrestre. A localização pode ser absoluta (definida por um sistema de coordenadas geográficas) ou relativa (expressa por meio de relações espaciais topológicas ou por interações espaciais). Refere também às interações sociais e ambientais.
d) Extensão: espaço delimitado por tamanho finito e/ou contínuo decorrente de fenômenos geográficos.
e) Conexão: diz respeito à (inter)conexão entre os fenômenos geográficos, possibilitando a capacidade de analisar os fenômenos físico-naturais, socioeconômicos e socioambientais, a partir de múltiplas relações escalares, identificando a ligação entre um fenômeno e outro da escala local a global.
f) Diferenciação: é a variação dos fenômenos de interesse da geografia pela superfície terrestre, por exemplo: aspectos naturais (clima, vegetação, relevo etc.) e cultural (espaços rural e urbano, entre outros) resultando na diferença entre áreas e sociedades.
g) Ordem: refere-se ao modo de estrutura do espaço de acordo com as regras da própria sociedade que o produziu ao longo do tempo, em diferentes contextos sociais, culturais, econômicos e políticos.

Referências dos princípios geográficos

FERNANDES, José Alberto Rio; TRIGAL, Lourenzo López; SPÓSITO, Eliseu Savério. Dicionário de Geografia aplicada. Porto: Porto Editora, 2016.

MOREIRA, Ruy. A diferença e a geografia: o ardil da identidade e a representação da diferença na geografia. GEOgraphia, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, p. 41-58, 1999.

MOREIRA, Ruy. Repensando a Geografia. In: SANTOS, Milton (Org.). Novos rumos da Geografia brasileira. São Paulo: Hucitec, 1982, p. 35-49.

NOGUEIRA, V.; CARNEIRO, S. M. M. Educação geográfica e formação da consciência espacial-cidadã: contribuições dos princípios geográficos. Boletim Geográfico, v. 26/27, n. 1, p. 25-37, 2008/2009.

Os princípios devem ser desenvolvidos tendo em vista a progressão de habilidades no decorrer do Ensino Fundamental. Nesse contexto, o princípio da analogia deve ser considerado pelo professor, sobretudo, no processo de transição entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental, pois é preciso ter em vista que o aluno, no final dos anos iniciais e começo dos anos finais, deverá ter adquirido conhecimento suficiente para comparar os fenômenos geográficos em diferentes regiões e/ou lugares no espaço geográfico.

Por outro lado, o princípio da ordem coloca-se como mais relevante nos anos finais do Ensino Fundamental, devido à maior complexidade desse princípio, e tendo em vista a progressão cognitiva durante toda essa etapa de ensino – além de se constituir como central à transição para o Ensino Médio.

Nessa conjuntura, é importante ressaltar que os princípios geográficos devem ser trabalhados em associação – objetivando o desenvolvimento do raciocínio geográfico – com as principais categorias de análise da Geografia:

- **Espaço geográfico:** é um conjunto indissociável de sistemas de objetos (cidades, vias de transporte, sistemas de produção etc.) e sistemas de ações (fluxos de pessoas, mercadorias, pessoas, práticas políticas, culturais, entre outras). Assim, o espaço geográfico constitui-se como o objeto de estudo da Geografia, representando a dimensão de totalidade.

- **Paisagem:** além de referir-se à relação visível do espaço, a paisagem é um conjunto de formas, que em determinado momento, exprime as heranças que representam as sucessivas relações entre homem e natureza, constituindo-se como um conjunto de objetos concretos. Nessa perspectiva, essa categoria é transtemporal, juntando objetos passados e presentes, numa construção transversal.

- **Território:** se forma a partir do espaço, levando em consideração as relações de poder, ou seja, o território é produzido espaço-temporalmente pelas relações de poder engendradas por determinado grupo social. Dessa maneira, pode ser temporário ou permanente e se efetiva em diferentes escalas.

- **Lugar:** está ligado à construção social que se dá ao longo do tempo, ou seja, uma construção sócio-histórica que se vincula à lógica social. Ele diz respeito ao espaço onde vivemos e construímos nossa identidade, possibilitando compreender as relações entre o local e o global.

- **Região:** associa-se ao princípio da espacialidade diferencial dos processos sociais e naturais. Assim, a região se estabelece a partir de um conjunto de elementos políticos, econômicos, culturais e naturais necessários à diferenciação de determinados espaços em diferentes lugares.

Referências das categorias de análise da geografia

CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. Geografia: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

RAFFESTIN, Claude. Por uma geografia do poder. São Paulo: Ática, 1993.

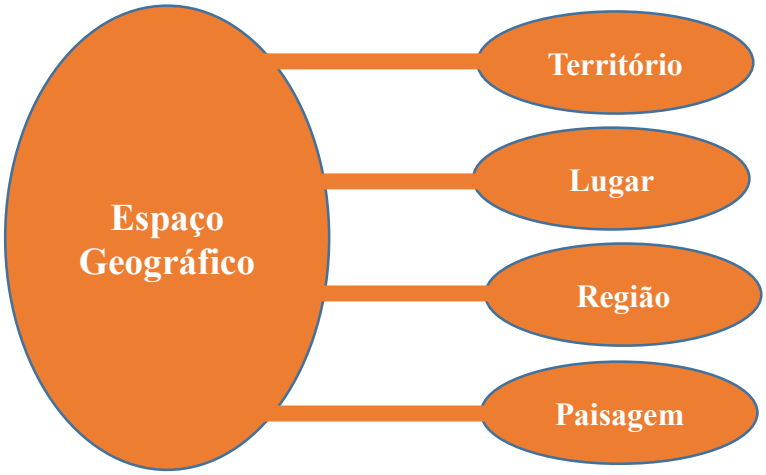
SANTOS, Milton. A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: EDUSP, 2006.

SAQUET, Marcos Aurélio. O território: diferentes interpretações na literatura italiana. In: RIBAS, A. D.; SPOSITO, E. S.; SAQUET, M. A. Território e Desenvolvimento: diferentes abordagens. Francisco Beltrão: Unioeste, 2004.

LENCIONI, Sandra. Região e Geografia. A noção de região no pensamento geográfico. In: CARLOS, ANA. F. A. (Org.) Novos Caminhos da Geografia, São Paulo: Contexto, 1999.

Essa associação de categorias analíticas proporciona o desenvolvimento do pensamento espacial, o qual propicia a análise da dinâmica socioespacial em diferentes escalas geográficas.

Mapa conceitual: Principais categorias de análise da Geografia.



A partir dessas relações, será possível ao aluno desenvolver o raciocínio geográfico, o qual irá ajudá-lo a representar e interpretar o mundo em permanente transformação, possibilitando a relação dos componentes da natureza e da sociedade no espaço geográfico ao longo do tempo.

Direitos de Aprendizagem

Visando superar a aprendizagem com base apenas na descrição de informações e fatos do dia a dia, cujo significado restringe-se apenas ao contexto imediato da vida dos sujeitos, esta proposta curricular pressupõe ultrapassar essa condição meramente descritiva que exige o domínio de conceitos e generalizações. A compreensão de tais conceitos pelo sujeito da aprendizagem permite novas formas de ver o mundo e de compreender, de maneira ampla e crítica, as múltiplas relações que conformam a realidade. (BNCC, 2017).

Diante disso, considerando a transição dos anos iniciais para os anos finais no Ensino Fundamental, os direitos de aprendizagem do aluno estão associados às seguintes unidades temáticas, estabelecidas pela BNCC (2017):

De acordo com a BNCC (2017), em todas essas unidades temáticas, destacam-se aspectos relacionados ao exercício da cidadania e à aplicação de conhecimentos da Geografia diante de situações e problemas da vida cotidiana.

1. O sujeito e seu lugar no mundo;
2. Conexões e escalas;
3. Mundo do trabalho;
4. Formas de representação e pensamento espacial;
5. Natureza, ambientes e qualidade de vida.

Com isso, os direitos de aprendizagem estão assim estabelecidos:

Fundamental I

1 – Compreender a si mesmo e a sua comunidade a partir das experiências com o espaço e o tempo vivenciadas em jogos e brincadeiras, valorizando os contextos locais e regionais mais próximos da vida cotidiana.

2 – Entender o que ocorre entre os componentes da sociedade e do meio físico natural, do local ao global.

3 – Identificar os processos e as técnicas de construção e o uso pelas sociedades de diferentes materiais, produzidos em diversos tempos, sobretudo as características de atividades e funções inerentes às cadeias produtivas.

4 – Desenvolver o pensamento espacial gradativamente, por meio do exercício de localização geográfica e princípios metodológicos do raciocínio geográfico, tais como: extensão, diferenciação e localização.

5 – Perceber no meio físico natural os recursos disponíveis e as diferentes formas de uso, reconhecendo as inúmeras possibilidades de transformação da paisagem e os impactos socioambientais decorrentes.

Fundamental II

1 – Compreender a si próprio e ao outro enquanto agentes de produção do espaço geográfico, considerando os fatores políticos, econômicos e culturais da Paraíba, do Brasil e do mundo, valorizando a identidade do sujeito social enquanto cidadão ativo, democrático e solidário.

2 – Entender o espaço geográfico, a partir da relação sociedade/natureza considerando as diversas escalas geográficas – do local ao global, contribuindo para que o sujeito compreenda as interações multiescalares existentes entre sua vida familiar, seus grupos e espaços de convivência e as interações espaciais mais complexas.

3 – Identificar os processos produtivos nos espaços agrário e urbano, levando em consideração as mudanças no mundo do trabalho através das novas tecnologias em diferentes tempos, escalas e processos históricos, sociais e étnicos-raciais.

4 – Ler, comparar e elaborar as linguagens gráficas e cartográficas, tais como: croquis, desenhos, fotografias, esquemas, imagens de satélites, gráficos, plantas, cartas, mapas e maquetes – possibilitando ao sujeito a análise espacial.

5 – Analisar a inter-relação entre os fatores abióticos, bióticos e atividades antrópicas em distintas escalas e dimensões culturais, socioeconômicas e políticas, visando conhecer os fundamentos naturais do planeta e as transformações impostas pelas atividades humanas na dinâmica físico-natural.

Objetivos de Aprendizagem, Conteúdos e Habilidades – Anos iniciais do Ensino Fundamental

Para alcançar o êxito nas competências de aprendizagens em geografia, é necessário estabelecer objetivos de aprendizagens, concomitantes com os conteúdos e as habilidades, a fim de obter os níveis de desenvolvimento adequados para os anos iniciais do Ensino fundamental. Assim, seguem abaixo as diretrizes almejadas para os estudantes de 1° ao 5° ano. Ressaltamos que os códigos apresentados na terceira coluna dos quadros dizem respeito às habilidades referenciadas na BNCC de Geografia aqui contempladas.

Geografia 1° ano		
Objetivos de Aprendizagem	**Conteúdos**	**Habilidades BNCC**
Descrever características observadas nos seus lugares de vivência (moradia, escola, bairro, cidade, etc.) e identificar semelhanças e diferenças entre esses lugares.	O modo de vida das crianças em diferentes lugares e regiões da Paraíba	(EF01GE01)
Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras de diferentes épocas e lugares.	O modo de vida das crianças em diferentes épocas e regiões da Paraíba	(EF01GE02)
Identificar e relatar semelhanças e diferenças de usos do espaço público (praças, parques) para o lazer e diferentes manifestações sócio-culturais.	Situações de convívio em diferentes lugares	(EF01GE03)
Discutir e elaborar, coletivamente, regras de convívio em diferentes espaços (sala de aula, escola etc.).	Situações de convívio em diferentes sociedades, a partir do cotidiano familiar, escolar e comunitário	(EF01GE04)
Observar e descrever ritmos naturais (dia e noite, variação de temperatura e umidade etc.) em diferentes escalas espaciais e temporais, comparando a sua realidade com outras.	Ciclos naturais e a vida cotidiana	(EF01GE05)
Descrever e comparar diferentes tipos de moradia ou objetos de uso cotidiano(brinquedos, roupas, mobiliários), considerando técnicas e materiais utilizados em sua produção.	Diferentes tipos de trabalho existentes no seu dia a dia	(EF01GE06)
Descrever atividades de trabalho relacionadas com o dia a dia da sua comunidade, sua região e seu estado.	Diferentes tipos de trabalho existentes no seu lugar, em sua região e no estado a Paraíba	(EF01GE07)
Criar mapas mentais e desenhos com base em itinerários, contos literários, histórias inventadas e brincadeiras.	Pontos de referência	(EF01GE08)
Elaborar e utilizar mapas simples para localizar elementos do local de vivência, considerando referenciais espaciais (frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora) e tendo o corpo como referência.	Localização por coisas, elementos, fenômenos culturais e sociais em seus espaços de convivência.	(EF01GE09)
Descrever características de seus lugares de vivência relacionadas aos ritmos da natureza (chuva, vento, calor etc.).	Condições de vida nos lugares de vivência	(EF01GE10)
Associar mudanças de vestuário e hábitos alimentares em sua comunidade ao longo do ano, decorrentes da variação de temperatura e umidade no ambiente, etc.	Condições de vida a partir dos hábitos das pessoas próximas na família, escola e comunidade.	(EF01GE11)

Geografia 2° ano		
Objetivos de Aprendizagem	**Conteúdos**	**Habilidades BNCC**
Descrever a história das migrações no bairro ou comunidade em que vive.	Convivência e interações entre pessoas na comunidade	(EF02GE01)
Comparar costumes e tradições de diferentes populações inseridas no bairro ou comunidade em que vive, reconhecendo a importância do respeito às diferenças.	Convivência e interações entre pessoas na comunidade	(EF02GE02)
Comparar diferentes meios de transporte e de comunicação, indicando seus papéis na conexão entre os lugares, seus benefícios e/ou riscos à vida e ao ambiente.	Riscos e cuidados nos meios de transporte e de comunicação	(EF02GE03)
Reconhecer semelhanças e diferenças nos hábitos, nas relações com a natureza e no modo de viver de pessoas em diferentes lugares.	Experiências da comunidade no tempo e no espaço	(EF02GE04)
Analisar mudanças e permanências, comparando imagens de um mesmo lugar em diferentes tempos.	Mudanças e permanências no espaço e na paisagem.	(EF02GE05)
Relacionar o dia e a noite a diferentes tipos de atividades sociais (horário escolar, comercial, sono etc.).	Tipos de trabalho em lugares e tempos Diferentes.	(EF02GE06)
Descrever as atividades extrativas (minerais, agropecuárias e industriais) de diferentes lugares, identificando possíveis impactos ambientais delas decorrentes.	Tipos de trabalho em lugares e tempos diferentes.	(EF02GE07)
Identificar e elaborar diferentes formas de representação (desenhos, mapas mentais, maquetes) para representar componentes da paisagem dos lugares de vivência.	Localização, orientação e representação espacial	(EF02GE08)
Identificar objetos e lugares de vivência (escola e moradia) em imagens aéreas e mapas (visão vertical) e fotografias (visão oblíqua).	Localização, orientação e representação espacial	(EF02GE09)
Aplicar princípios de localização e posição de objetos (referenciais espaciais, como frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora) por meio de representações espaciais da sala de aula e da escola.	Localização, orientação e representação espacial (mapeamento de espaços cotidianos)	(EF02GE10)
Reconhecer a importância do solo e da água para a vida, identificando seus diferentes usos (plantação e extração de materiais, entre outras possibilidades) e os impactos desses usos no cotidiano da cidade e do campo.	Os usos dos recursos naturais: solo e água no campo e na cidade	(EF02GE11)

Geografia 3° ano		
Objetivos de Aprendizagem	**Conteúdos**	**Habilidades BNCC**
Identificar e comparar aspectos culturais dos grupos sociais de seus lugares de vivência, seja na cidade, seja no campo.	A cidade e o campo: aproximações e diferenças.	(EF03GE01)
Identificar, em seus lugares de vivência, marcas de contribuição cultural e econômica de grupos de diferentes origens.	A cidade e o campo: aproximações e diferenças dentre as características locais e regionais	(EF03GE02)
Reconhecer os diferentes modos de vida de povos e comunidades tradicionais em distintos lugares.	A cidade e o campo: os modos de vida e tradições no seu lugar, sua região e no estado da Paraíba	(EF03GE03)
Explicar como os processos naturais e históricos atuam na produção e na mudança das paisagens naturais e antrópicas nos seus lugares de vivência, comparando-os a outros lugares.	Paisagens naturais e antrópicas em transformação	(EF03GE04)
Identificar alimentos, minerais e outros produtos cultivados e extraídos da natureza, comparando as atividades de trabalho em diferentes lugares.	Matéria-prima e indústria	(EF03GE05)
Identificar e interpretar imagens bidimensionais e tridimensionais em diferentes tipos de representação cartográfica.	Representações cartográficas	(EF03GE06)
Reconhecer e elaborar legendas com símbolos de diversos tipos de representações em diferentes escalas cartográficas.	Representações cartográficas com croquis e mapeamento da escola, da rua, etc.	(EF03GE07)
Relacionar a produção de lixo doméstico ou da escola aos problemas causados pelo consumo excessivo e construir propostas para o consumo consciente, considerando a ampliação de hábitos de redução, reuso e reciclagem/descarte de materiais consumidos em casa, na escola e/ou no entorno.	Produção, circulação e consumo	(EF03GE08)
Investigar os usos dos recursos naturais, com destaque para os usos da água em atividades cotidianas (alimentação, higiene, cultivo de plantas etc.), e discutir os problemas ambientais provocados por esses usos.	Impactos das atividades humanas	(EF03GE09)
Identificar os cuidados necessários para utilização da água na agricultura e na geração de energia de modo a garantir a manutenção do provimento de água potável.	Impactos das atividades humanas nos locais de vida cotidiana, na região e no estado da Paraíba	(EF03GE10)
Comparar impactos das atividades econômicas urbanas e rurais sobre o ambiente físico natural, assim como os riscos provenientes do uso de ferramentas e máquinas.	Impactos das atividades humanas em sua região	(EF03GE11)

Geografia 4° ano		
Objetivos de Aprendizagem	**Conteúdos**	**Habilidades BNCC**
Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira.	Território e diversidade cultural e os aspectos presentes no estado da Paraíba	(EF04GE01)
Descrever processos migratórios e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.	Processos migratórios no Brasil, considerando as migrações locais e regionais	(EF04GE02)
Distinguir funções e papéis dos órgãos do poder público municipal e canais de participação social na gestão do Município, incluindo a Câmara de Vereadores e Conselhos Municipais.	Instâncias do poder público e canais de participação social nos seus locais	(EF04GE03)
Reconhecer especificidades e analisar a interdependência do campo e da cidade, considerando fluxos econômicos, de informações, de ideias e de pessoas.	Relação Entre o campo e a cidade	(EF04GE04)
Distinguir unidades político-administrativas oficiais nacionais (Distrito, Município, Unidade da Federação e grande região), suas fronteiras e sua hierarquia, localizando seus lugares de vivência.	Unidades político-administrativas do Brasil	(EF04GE05)
Identificar e descrever territórios étnicos- culturais existentes no Brasil, tais como terras indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos, reconhecendo a legitimidade da demarcação desses territórios.	Territórios étnico-culturais e os aspectos presentes no estado da Paraíba	(EF04GE06)
Comparar as características do trabalho no campo e na cidade um com o outro.	Trabalho no campo e na cidade	(EF04GE07)
Descrever e discutir o processo de produção (transformação de matérias-primas), circulação e consumo de diferentes produtos.	Produção, circulação e consumo	(EF04GE08)
Utilizar as direções cardeais na localização de componentes físicos e humanos nas paisagens rurais e urbanas.	Sistema de orientação	(EF04GE09)
Comparar tipos variados de mapas, identificando suas características, elaboradores, finalidades, diferenças e semelhanças.	Elementos constitutivos dos mapas	(EF04GE10)
Identificar as características das paisagens naturais e antrópicas (relevo, cobertura vegetal, rios etc.) no ambiente em que vive, bem como a ação humana na conservação ou degradação dessas áreas.	Conservação e degradação da natureza e os aspectos presentes no estado da Paraíba	(EF04GE11)

Geografia 5° ano		
Objetivos de Aprendizagem	**Conteúdos**	**Habilidades BNCC**
Descrever e analisar dinâmicas populacionais na Unidade da Federação em que vive, estabelecendo relações entre migrações e condições de infraestrutura.	Dinâmica populacional	(EF05GE01)
Identificar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios.	Diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais	(EF05GE02)
Identificar as formas e funções das cidades e analisar as mudanças sociais, econômicas e ambientais provocadas pelo seu crescimento.	Território, redes e urbanização	(EF05GE03)
Reconhecer as características da cidade e analisar as interações entre a cidade e o campo e entre cidades na rede urbana.	Território, redes e urbanização locais	(EF05GE04)
Identificar e comparar as mudanças dos tipos de trabalho e desenvolvimento tecnológico na agropecuária, na indústria, no comércio e nos serviços.	Trabalho e inovação tecnológica	(EF05GE05)
Identificar e comparar transformações dos meios de transporte e de comunicação.	Trabalho e inovação tecnológica	(EF05GE06)
Identificar os diferentes tipos de energia utilizados na produção industrial, agrícola e extrativa e no cotidiano das populações.	Trabalho e inovação tecnológica locais, regionais e paraibanas	(EF05GE07)
Analisar transformações de paisagens nas cidades, comparando sequência de fotografias, fotografias aéreas e imagens de satélite de épocas diferentes.	Mapas e imagens de satélite	(EF05GE08)
Estabelecer conexões e hierarquias entre diferentes cidades, utilizando mapas temáticos e representações gráficas.	Representação das cidades e do espaço urbano	(EF05GE09)
Reconhecer e comparar atributos da qualidade ambiental e algumas formas de poluição dos cursos de água e dos oceanos (esgotos, efluentes industriais, marés negras etc.).	Qualidade ambiental	(EF05GE10)
Identificar e descrever problemas ambientais que ocorrem no entorno da escola e da residência (lixões, indústrias poluentes, destruição do patrimônio histórico etc.), propondo soluções (inclusive tecnológicas) para esses problemas.	Diferentes tipos de poluição	(EF05GE11)
Identificar órgãos do poder público e canais de participação social responsáveis por buscar soluções para a melhoria da qualidade de vida (em áreas como meio ambiente, mobilidade, moradia e direito à cidade) e discutir as propostas implementadas por esses órgãos que afetam a comunidade em que vive.	Gestão pública da qualidade de vida	(EF05GE12)

Objetivos de Aprendizagem, Conteúdos e Habilidades – Anos finais do Ensino Fundamental

Tendo em vista a continuidade do Ensino Fundamental e levando em consideração os princípios e direitos de aprendizagem associados às competências gerais de Geografia propostas na BNCC (2017), propõe-se através dos objetivos de aprendizagem, conteúdos e habilidades nos anos finais do Ensino Fundamental, o desenvolvimento cognitivo e social em progressão, visando não apenas à transição para o ensino médio, mas também o exercício da cidadania. Nesse sentido, seguem os quadros a seguir. Os códigos apresentados na terceira coluna dos quadros dizem respeito às habilidades referenciadas na BNCC de Geografia aqui contempladas.

6° ano – Geografia		
Objetivos de Aprendizagem	**Conteúdos**	**Habilidades BNCC**
Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência - com enfoque no espaço paraibano - e os usos desses lugares em diferentes tempos por determinados grupos sociais.	As diferentes paisagens	EF06GE01
Analisar as modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, partindo do local (paisagem paraibana) ao global.	Modificação antrópica das paisagens	EF06GE02
Descrever os movimentos do planeta e sua relação com a circulação geral da atmosfera, o tempo atmosférico e os padrões climáticos.	Movimentos da terra e dinâmica climática	EF06GE03
Descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal.	Hidrosfera	EF06GE04
Compreender a dinâmica da terra: sua origem e formação, as eras geológicas, a Teoria da Deriva continental, os movimentos tectônicos e os fatores exógenos e endógenos que modificam a superfície terrestre.	Litosfera	Habilidade Paraíba
Relacionar a dinâmica climática, hidrosfera e litosfera com a diversidade animal e vegetal, partindo do local (espaço paraibano) ao global.	Biosfera	EF06GE05
Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização e urbanização.	Paisagens rurais e urbanas	EF06GE06

Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.	Relação sociedade-natureza no contexto urbano	EF06GE07
Identificar as linhas imaginárias (paralelos e meridianos), as coordenadas geográficas, a rosa dos ventos, bem como compreender o sistema de fuso horário brasileiro e mundial.	Orientação da Terra e Fuso Horário	Habilidade Paraíba
Medir distâncias na superfície pelas escalas gráficas e numéricas dos mapas.	Cartografia	EF06GE08
Elaborar modelos tridimensionais, blocos-diagramas e perfis topográficos e de vegetação, visando à representação de elementos e estruturas da superfície terrestre.	Formas de representação espacial	EF06GE09
Explicar as diferentes formas de uso do solo (rotação de terras, terraceamento, aterros etc.) e de apropriação dos recursos hídricos (sistema de irrigação, tratamento e redes de distribuição), bem como suas vantagens e desvantagens em diferentes épocas e lugares.	Uso e ocupação do solo	EF06GE10
Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade paraibana e do mundo.	Ocupação antrópica em diferentes regiões	EF06GE11
Identificar o consumo dos recursos hídricos e o uso das principais bacias hidrográficas na Paraíba, no Brasil e no mundo, enfatizando as transformações nos ambientes urbanos.	A importância da Hidrosfera	EF06GE12
Analisar consequências, vantagens e desvantagens das práticas humanas na dinâmica climática enfatizando os seguintes problemas climáticos: ilhas de calor, chuvas ácidas, inversão térmica e aumento das temperaturas médias globais.	Relação clima/sociedade	EF06GE13

7° ano – Geografia		
Objetivos de Aprendizagem	**Conteúdos**	**Habilidades BNCC**
Avaliar, por meio de exemplos extraídos dos meios de comunicação, ideias e estereótipos acerca das paisagens paraibana e brasileira ao longo do tempo.	Formação territorial da Paraíba e do Brasil	EF07GE01
Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial da Paraíba do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas.	Formação territorial da Paraíba e do Brasil	EF07GE02
Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, dos ciganos, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades.	Diversidade étnica da Paraíba e do Brasil	EF07GE03
Compreender a distribuição territorial da população paraibana e brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras.	Dinâmica populacional paraibana e brasileira	EF07GE04
Analisar fatos e situações representativas das alterações territoriais ocorridas entre o período mercantilista e o advento do capitalismo.	Fases do capitalismo	EF07GE05
Discutir em que medida a produção, a circulação e o consumo de mercadorias provocam impactos ambientais, assim como influem na distribuição de riquezas, na Paraíba e no mundo.	Consequências socioambientais do capitalismo	EF07GE06

Analisar a influência e o papel das redes de transporte e comunicação na configuração do território brasileiro.	Industrialização brasileira	EF07GE07
Estabelecer relações entre os processos de industrialização e inovação tecnológica com as transformações socioeconômicas do território brasileiro.	Industrialização brasileira	EF07GE08
Entender a urbanização e o crescimento urbano brasileiro ao longo do tempo, considerando as implicações socioambientais.	Urbanização brasileira	Habilidade Paraíba
Analisar a estrutura fundiária, atividades produtivas e relações de trabalho existentes na estrutura agrária paraibana e brasileira, fazendo a conexão com os fatores políticos e socioeconômicos da formação territorial brasileira.	Estrutura agrária paraibana e brasileira	Habilidade Paraíba
Interpretar e elaborar mapas temáticos e históricos, inclusive utilizando tecnologias digitais, com informações demográficas e econômicas do Brasil (cartogramas), identificando padrões espaciais, regionalizações e analogias espaciais.	Cartografia no contexto do Brasil	EF07GE09
Elaborar e interpretar gráficos de barras, gráficos de setores e histogramas, com base em dados socioeconômicos das regiões brasileiras.	Cartografia no contexto do Brasil	EF07GE10
Caracterizar dinâmicas dos componentes físico-naturais no território paraibano e brasileiro, bem como sua distribuição e biodiversidade (Florestas Tropicais, Cerrados, Caatingas, Pantanal, Campos Sulinos e Matas de Araucária).	Biomas e domínios morfoclimáticos da Paraíba e do Brasil	EF07GE11
Comparar unidades de conservação existentes na Paraíba e em outras localidades brasileiras, com base na organização do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC).	Sustentabilidade na Paraíba e no Brasil	EF07GE12

Compreender a importância da sustentabilidade visando à saúde humana e o meio ambiente equilibrado, levando em consideração práticas de educação ambiental como os 5Rs: reduzir, reutilizar, reciclar, repensar e recusar.	Sustentabilidade na Paraíba e no Brasil	Habilidade Paraíba

8° ano – Geografia		
Objetivos de Aprendizagem	**Conteúdos**	**Habilidades BNCC**
Descrever as rotas de dispersão da população humana pelo planeta e os principais fluxos migratórios em diferentes períodos da história, discutindo os fatores históricos e condicionantes físico-naturais do espaço paraibano, brasileiro e mundial associados à distribuição da população humana pelo espaço geográfico.	Diversidade e Dinâmica populacional no contexto global	EF08GE01
Relacionar fatos e situações representativas da história das famílias brasileiras – partindo do contexto paraibano –, considerando a diversidade e os fluxos migratórios da população local, nacional e mundial.	Diversidade e Dinâmica populacional no contexto global	EF08GE02
Analisar aspectos representativos da dinâmica demográfica local, nacional e mundial, considerando características dessas populações através dos indicadores demográficos	Diversidade e Dinâmica populacional no contexto global	EF08GE03
Compreender os fluxos de migração na América Latina (movimentos voluntários e forçados, assim como fatores e áreas de expulsão e atração) e as principais políticas migratórias da região desde a consolidação dos territórios latino americanos.	Migração na América Latina	EF08GE04
Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões na contemporaneidade, com destaque para as situações geopolíticas na América e na África e suas múltiplas regionalizações a partir do pós-guerra.	Geopolítica e ordem econômica na América e África	EF08GE05

Analisar a atuação das organizações mundiais nos processos de integração cultural e econômica nos contextos americano e africano, reconhecendo, no espaço paraibano, marcas desses processos.	Geopolítica e ordem econômica na América e África	EF08GE06
Distinguir e analisar conflitos e ações dos movimentos sociais brasileiros, no campo e na cidade, comparando com outros movimentos sociais existentes nos países latino-americanos.	Movimentos sociais na América Latina	EF08GE10
Analisar áreas de conflito e tensões nas regiões de fronteira do continente latino-americano e o papel de organismos internacionais e regionais de cooperação nesses cenários.	Conflitos e tensões na América Latina	EF08GE11
Compreender os objetivos e analisar a importância dos organismos de integração do território americano (Mercosul, OEA, OEI, Nafta, Unasul, Alba, Comunidade Andina, Aladi, entre outros).	Organismos internacionais de integração na América Latina	EF08GE12
Analisar a influência do desenvolvimento científico e tecnológico na caracterização dos tipos de trabalho e na economia dos espaços urbanos e rurais da América e da África.	O meio técnico, científico, e informacional na América e África	EF08GE13
Analisar os processos de desconcentração, descentralização e recentralização das atividades econômicas a partir do capital estadunidense e chinês em diferentes regiões no mundo, com destaque para o Brasil.	Restruturação produtiva mundial	EF08GE14
Analisar a importância dos principais recursos hídricos da América Latina (principais aquíferos e bacias hidrográficas, além dos sistemas de nuvens na Amazônia e nos Andes) e discutir os desafios relacionados à gestão e comercialização da água.	Hidrografia na América Latina	EF08GE15

Analisar as principais problemáticas comuns às grandes cidades latino-americanas, particularmente aquelas relacionadas à distribuição, estrutura e dinâmica da população e às condições de vida e trabalho.	Espaço urbano na América Latina	EF08GE16
Analisar a segregação socioespacial em ambientes urbanos da América Latina, com atenção especial ao estudo de favelas, alagados e zona de riscos do espaço paraibano e brasileiro.	Segregação socioespacial na América Latina	EF08GE17
Elaborar mapas ou outras formas de representação cartográfica para analisar as redes e as dinâmicas urbanas e rurais, ordenamento territorial, contextos culturais, modos de vida e usos e ocupação de solos da África e América.	Cartografia: anamorfose, croquis e mapas temáticos da América e África	EF08GE18
Interpretar cartogramas, mapas esquemáticos (croquis) e anamorfoses geográficas com informações geográficas acerca da África e América.	Cartografia: anamorfose, croquis e mapas temáticos da América e África	EF08GE19
Analisar características de países e grupos de países da América e da África no que se refere aos aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir as desigualdades sociais e econômicas e as pressões sobre a natureza e suas riquezas (sua apropriação e valoração na produção e circulação), o que resulta na espoliação desses povos.	Aspectos socioeconômicos da América e África	EF08GE20
Analisar o papel ambiental e territorial da Antártica no contexto geopolítico global, sua relevância para os países da América do Sul e seu valor como área destinada à pesquisa e à compreensão do ambiente global.	A Antártica no cenário global	EF08GE21

Identificar os principais recursos naturais dos países da América Latina, analisando seu uso para a produção de matéria-prima e energia e sua relevância para a cooperação entre os países do Mercosul.	Diversidade ambiental na América Latina	EF08GE22
Identificar paisagens da América Latina e associá-las, por meio da cartografia, aos diferentes povos da região, com base em aspectos da geomorfologia, da biogeografia e da climatologia.	As paisagens da América Latina	EF08GE23
Analisar as principais características produtivas dos países latino-americanos (como exploração mineral na Venezuela; agricultura de alta especialização e exploração mineira no Chile; circuito da carne nos pampas argentinos e no Brasil; circuito da cana-de-açúcar em Cuba; polígono industrial do sudeste brasileiro e plantações de soja no centro-oeste; maquiladoras mexicanas, entre outros).	Características produtivas na América Latina	EF08GE24

9° ano – Geografia		
Objetivos de Aprendizagem	**Conteúdos**	**Habilidades BNCC**
Analisar criticamente de que forma a hegemonia europeia foi exercida em várias regiões do planeta, notadamente em situações de conflitos, intervenções militares e/ou influência cultural em diferentes tempos e lugares.	A hegemonia europeia	EF09GE01
Analisar a atuação das corporações internacionais e das organizações econômicas mundiais na vida da população em relação ao consumo, à cultura e à mobilidade.	Corporações e organismos internacionais	EF09GE02
Identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas - partindo dos grupos localizados no espaço paraibano: indígenas, quilombolas e ciganos até os diversos grupos espalhados pelo mundo - como forma de compreender a multiplicidade cultural da escala local à global, defendendo o princípio do respeito às diferenças.	As manifestações culturais na formação populacional	EF09GE03
Relacionar diferenças de paisagens aos modos de viver de diferentes povos em diversas regiões na Europa, Ásia e Oceania, valorizando identidades e interculturalidades regionais.	Ocupações em diversas regiões.	EF09GE04
Analisar fatos e situações para compreender a integração mundial (econômica, política e cultural), comparando as diferentes interpretações: globalização e mundialização.	Integração mundial e suas interpretações: globalização e mundialização	EF09GE05
Analisar os impactos geoeconômicos, geoestratégicos e geopolíticos da ascensão dos Estados Unidos da América no cenário internacional em sua posição de liderança global e na relação com a China e o Brasil.	Geopolítica e ordem econômica mundial	EF08GE07

Analisar a situação do Brasil e de outros países da América Latina, da Ásia, da Oceania e da África, assim como da potência estadunidense na ordem mundial do pós-guerra.	Geopolítica e ordem econômica mundial	EF08GE08
Analisar os padrões econômicos mundiais de produção, distribuição e intercâmbio dos produtos agrícolas e industrializados, tendo como referência os Estados Unidos da América e os países denominados de BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul).	Geopolítica mundial e os BRICS	EF08GE09
Associar o critério de divisão do mundo em Ocidente e Oriente com o Sistema Colonial implantado pelas potências europeias.	A divisão do mundo em Ocidente e Oriente	EF09GE06
Analisar a influência do capitalismo e socialismo na organização do espaço geográfico mundial, identificando as implicações socioeconômicas dessa influência.	Capitalismo x Socialismo	Habilidade nova
Compreender a organização política e socioeconômica do espaço geográfico mundial no contexto da Guerra Fria e no Pós-Guerra Fria.	Guerra Fria e Pós-Guerra Fria	Habilidade nova
Analisar os componentes físico-naturais da Eurásia e os determinantes histórico-geográficos de sua divisão em Europa e Ásia.	Paisagens da Eurásia	EF09GE07
Analisar transformações territoriais, considerando o movimento de fronteiras, tensões, conflitos e múltiplas regionalidades na Europa, na Ásia e na Oceania.	Transformações territoriais na Europa, Ásia e Oceania	EF09GE08

Analisar características de países e grupos de países europeus, asiáticos e da Oceania em seus aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir suas desigualdades sociais e econômicas e pressões sobre seus ambientes físico-naturais, correlacionando com os aspectos brasileiros.	Aspectos socioeconômicos da Europa, Ásia e Oceania	EF09GE09
Analisar os impactos do processo de industrialização na produção e circulação de produtos e culturas na Europa, na Ásia e na Oceania.	Sociedade urbano-industrial na Europa, Ásia e Oceania	EF09GE10
Relacionar as mudanças técnicas e científicas decorrentes do processo de industrialização com as transformações no trabalho em diferentes regiões do mundo e suas consequências na Paraíba e no Brasil.	Nova divisão internacional trabalho	EF09GE11
Relacionar o processo de urbanização às transformações da produção agropecuária, à expansão do desemprego estrutural e ao papel crescente do capital financeiro em diferentes países, com destaque para a Paraíba e o Brasil.	Influência da sociedade urbano-industrial na produtividade	EF09GE12
Analisar a importância da produção agropecuária na sociedade urbano-industrial ante o problema da desigualdade mundial de acesso aos recursos alimentares e à matéria-prima.	Influência da sociedade urbano-industrial na produtividade	EF09GE13
Elaborar e interpretar gráficos de barras e de setores, mapas temáticos e esquemáticos (croquis) e anamorfoses geográficas para analisar, sintetizar e apresentar dados e informações sobre diversidade, diferenças e desigualdades sociopolíticas e geopolíticas mundiais.	Análise cartográfica de informações geográficas	EF09GE14

Comparar e classificar diferentes regiões do mundo com base em informações populacionais, econômicas e socioambientais representadas em mapas temáticos e com diferentes projeções cartográficas.	Análise cartográfica de informações geográficas	EF09GE15
Identificar e comparar diferentes domínios morfoclimáticos da Europa, da Ásia e da Oceania.	Domínios morfoclimáticos da Europa, Ásia e Oceania	EF09GE16
Explicar as características físico-naturais e a forma de ocupação e usos do solo em diferentes regiões da Europa, da Ásia e da Oceania.	Uso e ocupação do solo na Europa, Ásia e Oceania	EF09GE17
Identificar e analisar as cadeias industriais e de inovação e as consequências dos usos de recursos naturais e das diferentes fontes de energia (tais como termoelétrica, hidrelétrica, eólica e nuclear) em diferentes países.	Cadeia industriais e fontes energéticas no espaço geográfico global	EF09GE18

Possibilidades Metodológicas

O campo de visão que o componente curricular Geografia proporciona consiste na compreensão mais ampla do mundo como um todo e das ações antrópicas (humanas) em cada lugar, paisagem, território e espaço geográfico em dimensões e escalas que contemplam do local ao global.

As possibilidades de utilização dos conceitos geográficos são várias, proporcionando uma gama de estratégias elaboradas a partir de orientações e planejamentos direcionados para a aplicabilidade de metodologias eficazes na relação ensinagem-aprendizagem destinadas às práticas em sala de aula e ambiente escolar.

O que se propõe para o currículo é que seja um instrumento que sirva de subsídio e proponha possibilidades e oportunidades pensadas para que cada espaço escolar possa explorar os recursos acessíveis e/ou disponíveis, de acordo com sua realidade. Diante da institucionalização do currículo, sua utilidade passa a abastecer profissionais vinculadas à educação com as orientações básicas adequadas para as aprendizagens mínimas em educação geográfica.

As devidas implementações baseadas nestas diretrizes, não podem estar desvinculadas da noção de que todas as formas de ensino que visem aprendizagens precedem da necessidade de formação contínua e permanente dos/as profissionais da educação (referimo-nos aos que abrangem desde as áreas e serviços pedagógicos, psicopedagógicos e didáticos, como também as equipes de professores, serviço de apoio e seguridade, instruindo para as intervenções coesas e o trabalho harmônico em todo o ambiente escolar).

Por outro lado, não menos importante, propõe-se que cada escola deva ser instrumentalizada com equipamentos que possibilitem as execuções das atividades que, por sua vez, necessitam ser devidamente planejadas, para que a administração e a gestão escolar incorporem ao orçamento anual as condições financeiras possíveis para a aquisição de aparelhos e instrumentos indispensáveis, enquanto recursos metodológicos que podem potencializar a compreensão almejada.

A associação de tecnologias à qualificação e à formação continuada de professores condicionam a superação de obstáculos que se tornam, na maioria dos casos, gargalos para as pretensões educacionais.

Entre as propostas sugeridas para instrumentalização e recursos à disposição do/a professor/a estão:

a) tematizar a sala de aula para a disciplina de geografia com mapoteca (mapas táteis, mapa mundi, da América, mapa do Brasil, mapa do nordeste, mapa da Paraíba e mapa do município onde se localiza a escola);

b) constar em sala de aula o globo terrestre, mapas temáticos de vegetação, clima, recursos minerais, geologia e geomorfologia da Paraíba etc.;

c) dispor para as aulas de geografia aparelhos audiovisuais, notebook e datashow;

d) utilizar aplicativos em smartphones e óculos de realidade visual, GPS, etc;

e) desenvolver procedimentos e experimentos, utilizando tecnologias sociais, reutilização de matérias para produção de pluviômetro, termômetro etc;

f) e fornecer cursos de formação para a utilização de softwares livres de SIG (Sistema de Informação Geográfica).

Faz-se necessário que os mapas estejam dispostos em locais visíveis e acessíveis ao público estudantil, para que sejam explorados com assiduidade e devidamente compreendidos como recursos didático-metodológicos que potencializam as diversas demandas estudantis.

Vale salientar que, uma vez proposta a instrumentalização, abrem-se as oportunidades de se produzir objetos nas próprias escolas e pelos próprios estudantes, fazendo uso de itens metálicos, plásticos etc, provenientes dos descartes residenciais nos lares dos próprios estudantes, como, por exemplo, a confecção de um pluviômetro, utilizando uma garrafa pet com uma graduação em milímetros e centímetros dos níveis de água coletadas das chuvas.

Os propósitos metodológicos devem ser observados cuidadosamente, para que as inserções nas atividades cotidianas sejam de acordo com os anos os quais os estudantes estão cursando. Com isso, deve-se ter em mente que, ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental, os aprendizagens vão gradativamente ganhando a maturidade cognitiva e sócio-emocional, que lhes proporcionará o desenvolvimento e autonomia.

Para os anos iniciais, as ações no componente curricular geografia não poderão desprezar os campos de experiências que fizeram parte da Educação Infantil do público estudantil. Mas, claramente, o conviver e o experimentar vão sendo condicionados a níveis que podem conduzir ao domínio do raciocínio geográfico. Reconhecer cores, por exemplo, será útil para a vida do aluno, que vai em vários momentos lidar com legendas, gráficos e infográficos multicoloridos que representam a realidade ou a manifestação de determinado fenômeno geográfico.

O manuseio de diversos aparelhos e utensílios pode fazer com que estudantes percebam a utilização de recursos naturais e matérias-prima para produzir bens utilizados no dia a dia. Isto é viável, acessível e traz para a sala de aula o que está mais próximo da vida cotidiana das crianças. Em outros momentos, será necessário identificar, perceber, analisar, argumentar e se expressar sobre os seguintes temas, por exemplo: a desigualdade dos usos dos recursos naturais pela população mundial; o impacto da distribuição territorial em disputas geopolíticas e a desigualdade socioeconômica da população mundial, em diferentes contextos urbanos e rurais.

A partir do 6º ano, espera-se que o aluno compreenda com mais profundidade a interpretação dos mapas, os fatores que levaram à desigualdade, a noção de espaço, a biodiversidade e o papel do homem no mundo. Além disso, propõe-se também a retomada de uma identidade sociocultural. Também são feitos estudos geográficos de outras regiões, como América, África e Ásia.

A aprendizagem de forma participativa se torna agradável e motivadora, sendo cada estudante em potencial o ator da ensinagem e de sua própria condição de

aprendiz, considerando-se o que cada estudante sabe e do que necessita saber. Nesse sentido, as avaliações necessitam de etapas de monitoramento, sondagens, estímulos de participação e orientações em relação à postura de cada estudante.

É importante lembrar que os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) sugerem que, a partir das vivências, experiências, demonstrações e inclusive o que se considera como ``erro``, é possível compreender o desenvolvimento sócio-cognitivo como parte dos processos de aprendizagens e desenvolvimento.

Aos professores/as, cabe desenvolver, juntamente com os alunos, os olhares geográficos orientados por suas experiências e troca de conhecimentos como princípios avaliativos. Com isso, fomenta-se o uso adequado, a partir dos treinamentos e da capacitação, de aparelhos e suas funcionalidades em espaço escolar e comunitário cotidianos como uma das etapas avaliativas em que a ação e intervenção do público estudantil são partes de seus vínculos escolares.

Ao longo de todo o Ensino Fundamental, é importante valorizar e problematizar as vivências e experiências individuais e familiares trazidas pelos alunos, por meio do lúdico, de trocas, da escuta e de falas sensíveis, nos diversos ambientes educativos (bibliotecas, pátio, praças, parques, museus, arquivos, entre outros); destacar os contextos locais e regionais, em que se aprenda e compreenda os sistemas de economia, agricultura, extrativismo, artesanato, produção de alimentos, cultura, importação e exportação, migração, diversidade e inclusão (CALLAI, 2006). Cada estudante já entra no sistema escolar abastecido de informações oriundas das mais diversas fontes de aprendizagens.

Estimuladas ou não pela meio social ao qual está inserido, a criança aprende alguma coisa. A esse conjunto de saberes chamamos de conhecimentos prévios. Cabe a cada professor realizar as abordagens e sondagens todas as vezes que se iniciam as atividades, possibilitando a sociabilidade dos saberes e cooperando nos ajustes necessários para potencializar o desenvolvimento dos/das estudantes. Para ampliar as possibilidades de aprendizagens, propõe-se introduzir as aulas de campo, desenvolvendo-as em espaço selecionado em conjunto por alunos e professores, tendo com objetivo a discussão de uma temática já abordada em sala de aula, com o intuito estabelecer contato com a realidade palpável e, partindo disso, recorrer aos conceitos para se compreender a realidade *in situ.*

Para tanto, requer-se que haja destinação de recursos alocados no orçamento anual da escola e da autarquia gestora da educação, seja municipal, seja estadual ou

de administração privada. Entre as estratégias de elevado nível de aprendizagem estão as atividades dirigidas e a apropriação dos recursos metodológico disponíveis, tais como: o trabalho de campo, as entrevistas, a observação, o desenvolvimento de análises e de argumentações, de modo a potencializar descobertas e estimular o pensamento criativo e crítico.

É nessa fase que os alunos iniciam o desenvolvimento e os procedimentos para a investigação em Ciências Humanas, como a pesquisa sobre diferentes fontes documentais, a observação das coisas existentes nas paisagens e o registro (documentos, fatos, acontecimentos e depoimentos) e o estabelecimento de comparações. Esses procedimentos são fundamentais para que compreendam a si mesmos e àqueles que estão em seu entorno, suas histórias de vida e as diferenças dos grupos sociais com os quais se relacionam.

O processo de aprendizagem deve levar em conta, de forma progressiva, a escola, a comunidade, a região, o Estado e o país. É importante também que os alunos percebam as relações com o ambiente e a ação dos seres humanos com o mundo que os cerca, refletindo sobre os significados dessas relações. Nesse período, o desenvolvimento da capacidade de observação e de compreensão dos componentes da paisagem contribui para a articulação do espaço vivido com o tempo vivido. O vivido é aqui considerado como espaço biográfico, que se relaciona com as experiências dos alunos em seus lugares de vivência (BRASIL, 2017).

A identidade de uma pessoa é uma das características fundamentais a ser desenvolvida desde cedo, fazendo-se entender-se como sujeito dialógico, criativo e sensível em práticas inclusivas e diversas que possibilitem a expressão por meio de diferentes linguagens, devendo ser observadas as potencialidades dominadas pelos alunos com mais habilidades e as suas necessidades e carências de desenvolvimento e aprendizagem, as emoções, os sentimentos, as descobertas, as opiniões, questionamentos, assim como os erros e acertos. Através da associação e comunhão com as outras disciplinas e áreas da ciência de maneira una, deve-se possibilitar a aprendizagem geográfica. Ao mesmo tempo em que cada estudante aprende a decodificar e codificar as manifestações tradicionais na escala local e regional, devem ser introduzidos os aspectos das culturas ao seu redor, as músicas regionais, as construções, os produtos alimentares oriundos dos espaços rurais, as plantações dos alimentos no solo e outros aspectos geográficos em geral, tais como: sons, sabores,

coisas, artes, danças, literatura, leitura e poesia, história e evolução temporal dos espaços e paisagens.

Com isso, cada criança deve ser conduzida progressivamente a cada ciclo de aprendizagem, a interagir em sua terra (solo/chão nativo ou lugar aonde reside) com suas paisagens e coisas ao redor, vivenciar, cantar, investigar e pesquisar a história local e regional, as origens e as pluralidades de comunidades e de pessoas que as cercam, sendo com isso estabelecidos, criados e fortalecidos os vínculos, os afetos e a valorização das localidades e o respeito pleno à cultura, à cidadania e ao meio ambiente.

Contudo, a sociabilidade é essencial a toda pessoa, pois ela nasce, cresce, vive e atua em sociedade. Conviver em família, com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, vivenciando diferentes linguagens, traz maturidade, segurança em si e conhecimento coletivo. Brincar, experimentar, solucionar, etc., de diversas formas e maneiras, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros em casa, na escola e em sociabilidade amplia a imaginação, a criatividade, suas expressões emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. É fundamentalmente importante orientar o desenvolvimento da pessoa desde cedo em práticas inclusivas e diversas em comunhão com as outras áreas da ciência de maneira una, possibilitando a aprendizagem geográfica em associação com as outras disciplinas.

Ao mesmo tempo em que cada estudante aprende a decodificar e codificar as interações e inter-relações entre família, parentes, antepassados, comunidade, população em escala local e regional, devem ser introduzidos os aspectos das diversidades e pluralidades de modos de vida e organização social em outras partes de seu estado, seu país e do mundo, junto com outros aspectos geográficos em geral, tais como: a convivência entre pessoas em suas diversidades, desenvolver o respeito pleno à outra criança/pessoa ao brincar, ao dividir tarefas, ao assumir liderança, ao se organizar em equipes, ao divergirem de idéias e opiniões, ao serem conduzidos/as a estabelecer e cumprir regras e normativas sociais. A mediação dos profissionais de educação deve direcionar para a criação e manutenção e fortalecimento dos vínculos sociais, dos afetos e valorização das comunidades em que vivem plenamente conscientes de seus direitos e deveres, da cidadania, da equidade, da igualdade e dos usos e distribuição adequados dos recursos naturais disponíveis e do meio ambiente que os cerca.

Por fim, os conhecimentos inerentes à Geografia conduzem cada estudante para a aplicabilidade, com habilidade e competência construída com a participação ativa, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão e tomada de decisões da escola e das atividades propostas pelos educadores, quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando. Tudo isso faz parte da aplicabilidade de habilidades e conhecimentos que vão sendo experimentados entre erros e acertos, mas que são fundamentais para a motivação e segurança na participação em comunidade desde cedo, sendo ensinado a tomar decisões, atuar com ética e transparência e mobilizar-se em beneficio coletivos.

A noção de que o ‘erro’ não significa o fim de uma experiência, mas sim a possibilidade de refazer, revisitar e reviver a experiência gera aprendizagem em potencial. Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, amplia seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

O desenvolvimento cognitivo, em situações de multi e interdisciplinaridades, com as outras áreas da ciência, de maneira una, possibilita, ao mesmo tempo que cada estudante aprenda a aplicar e fazer bons usos de seus conhecimentos adquiridos, assi como um campo de experiências, interação e vivências de suma importância para a definição das habilidades que utilizam cotidianamente. De início, na escola as progressões de aprendizagem devem ser monitoradas e inspecionadas pelo/a educador/a nas averiguações das experiências de aplicabilidade. Como exemplos dessa aplicabilidade, temos as seguintes possibilidades: o uso de números, formas, cores, etc, para criar as legendas de um mapa criado em conjunto; e interpretar com as imagens, as paisagens *in situ*, as construções, os espaços rurais e aspectos geográficos em geral. Cada criança deverá interagir em sociedade e com as paisagens ao seu redor de modo organizado, exercer a cidadania e a compreensão dos recursos finitos e escassos, cumprirem com seus direitos e deveres, vivenciar desafios e aprender a superar as adversidades que a vida oferece individualmente, em família, em comunidade e em sociedade, uma vez que que as futuras gerações precisarão estar preparadas para possíveis mudanças naturais, pois herdarão enormes necessidades de reorganizar o que as gerações passadas desestruturaram.

Possibilidades de Avaliação

Avaliar é sempre uma etapa que requer bastantes cuidados e que sejam realizadas em processos transparentes, justos e democráticos. Há que se desenvolver os futuros professores, para que possam se interessar por aquilo que acontece para além da sala de aula e subsidiá-los para outros níveis de análise do fenômeno educativo, a fim de poderem melhor captar a qualidade de uma instituição de ensino. Em suma, é preciso rever como se ensina a avaliação no intuito de se estabelecer relações mais fecundas com esta atividade de singular importância na vida das escolas e das pessoas. Por razões diametralmente opostas, as reformas educativas sinalizam nas mesmas direções e elegem a avaliação como sua bandeira em prol da qualidade do ensino. Rompem-se as fronteiras da sala de aula e o foco exclusivo nos alunos e observa-se que a avaliação começa a ser praticada em larga escala, buscando reunir subsídios que orientem os sistemas educativos que passam a assumir importante protagonismo, inclusive na indução das escolas a um determinado padrão de qualidade.

No contexto da aprendizagem do Ensino Fundamental, será necessário considerar o que as crianças aprenderam na Educação Infantil. Todavia, faz-se necessários haver o monitoramento das aprendizagens ao longo dos anos, proporcionando os momentos de transições para níveis mais complexos de aprendizagens, de maneira gradativa e acompanhada da necessidade de se conhecer as potencialidades e dificuldades de cada estudante.

Em seu cotidiano, por exemplo, elas desenham familiares, enumeram relações de parentesco, reconhecem-se em fotos (classificando-as como antigas ou recentes), guardam datas e fatos, sabem a hora de dormir, de ir para a escola, negociam horários, fazem relatos orais, revisitam o passado por meio de jogos, cantigas e brincadeiras ensinadas pelos mais velhos, posicionam-se criticamente sobre determinadas situações, e tantos outros. Tendo por referência esses conhecimentos das próprias crianças, o estudo da Geografia no Ensino Fundamental – anos Iniciais, em articulação com os saberes de outros componentes curriculares e áreas de conhecimento, concorre para o processo de alfabetização e letramento e para o desenvolvimento de diferentes raciocínios. O estudo da Geografia permite atribuir sentidos às dinâmicas das relações entre pessoas e grupos sociais, e desses com a

natureza, nas atividades de trabalho e lazer. É importante, na faixa etária associada a essa fase do Ensino Fundamental, o desenvolvimento da capacidade de leitura por meio de fotos, desenhos, plantas, maquetes e as mais diversas representações. Assim, os alunos desenvolvem a percepção e o domínio do espaço.

Nessa fase, é fundamental que os alunos consigam saber e responder algumas questões a respeito de si, das pessoas e dos objetos: Onde se localiza? Por que se localiza? Como se distribui? Quais são as características socioespaciais? Essas perguntas mobilizam as crianças a pensar sobre a localização de objetos e das pessoas no mundo, permitindo que compreendam seu lugar no mundo. “Onde se localiza?” é uma indagação que as leva a mobilizar o pensamento espacial e as informações geográficas para interpretar as paisagens e compreender os fenômenos socioespaciais, tendo na alfabetização cartográfica um importante encaminhamento. A indagação “Por que se localiza?” permite a orientação e a aplicação do pensamento espacial em diferentes lugares e escalas de análise. “Como se distribui?” é uma pergunta que remete ao princípio geográfico de diferenciação espacial, que estimula os alunos a entender o ordenamento territorial e a paisagem, estabelecendo relações entre os conceitos principais da Geografia. “Quais são as características socioespaciais?” permite que reconheçam a dinâmica da natureza e a interferência humana na superfície terrestre, conhecendo os lugares e estabelecendo conexões entre eles, sejam locais, regionais ou mundiais, além de contribuir para a percepção das temáticas ambientais. A ênfase nos lugares de vivência, dada no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, oportuniza o desenvolvimento de noções de pertencimento, localização, orientação e organização das experiências e vivências em diferentes locais. Essas noções são fundamentais para o trato com os conhecimentos geográficos. Mas o aprendizado não deve ficar restrito apenas aos lugares de vivência. Outros conceitos articuladores, como paisagem, região e território, vão se integrando e ampliando as escalas de análise.

De maneira geral, na abordagem dos objetos de conhecimento, é necessário garantir o estabelecimento de relações entre conceitos e fatos que possibilitem o conhecimento da dinâmica do meio físico, social, econômico e político. Dessa forma, deve-se garantir aos alunos a compreensão das características naturais e culturais nas diferentes sociedades e lugares do seu entorno, incluindo a noção espaço-tempo. Assim, é imprescindível que os alunos identifiquem a presença e a sociodiversidade de culturas indígenas, afro-brasileiras, quilombolas, ciganas e dos demais povos e

comunidades tradicionais para compreender suas características socioculturais e suas territorialidades. Do mesmo modo, é necessário que eles diferenciem os lugares de vivência e compreendam a produção das paisagens e a inter-relação entre elas, como o campo/cidade e o urbano/rural, no que tange aos aspectos políticos, sociais, culturais, étnico-raciais e econômicos.

Essas aprendizagens servem de base para o desenvolvimento de atitudes, procedimentos e elaborações conceituais que potencializam o reconhecimento e a construção das identidades e a participação em diferentes grupos sociais.

Esse processo de aprendizado abre caminhos para práticas de estudo provocadoras e desafiadoras, em situações que estimulem a curiosidade, a reflexão e o protagonismo. Pautadas na observação, nas experiências diretas, no desenvolvimento de variadas formas de expressão, registro e problematização, essas práticas envolvem, especialmente, o trabalho de campo.

8.3 História

8.3.1 INTRODUÇÃO

As experiências humanas são a base de todas as ciências humanas e se dão em tempos, lugares e com sujeitos diferentes. São vividas, convividas, recordadas e interpretadas pelos indivíduos em seus caminhos no tempo e no espaço. Por esse caráter de ligação entre o individual e o coletivo, as ciências humanas ajudam a refletir sobre as ligações do “eu” com o “outro”.

Todo o conhecimento humano sistematizado e organizado como objeto de alguma área passa pelo crivo da ciência. O olhar científico se debruça sobre o que produz e como ele mesmo é produzido, difundido e interpretado. Com base no caráter científico, a experiência humana passa a ser o objeto de diversas áreas de conhecimento que interpretam nossos passos sobre a terra. A Antropologia, a Sociologia, a História, entre outras, têm a atuação do ser humano como interesse. Estas áreas investigam, refletem, analisam e comunicam seus resultados tornando mais claros os caminhos dos indivíduos e da sociedade.

Os frutos das reflexões de tão diversos profissionais sobre a experiência humana têm como fim serem conhecidos por outros tantos e tão diversos humanos. Ela deve chegar às pessoas, deve fazer parte de suas vidas no presente e consequentemente em seus futuros. Para tanto, o saber sobre o homem deve ultrapassar os limites do seu espaço de produção e atingir o cotidiano. É necessário que o conhecimento chegue às ruas, às fábricas, aos campos, às casas e às escolas.

Nas escolas, o conhecimento deve ser transmitido de forma a construir uma nova forma de visão a todos os sujeitos a quem este conhecimento é destinado. Deve também adaptar-se, fazer-se presente, ser incentivado e se fazer fecundo. Isso demanda que, para cada etapa da educação, o produto das ciências humanas seja vivenciado e produzido de forma específica.

O ensino de História, assim como qualquer outro campo do conhecimento humano, não deve ser compreendido como algo estático, imutável e afastado da experiência humana. Existe uma pluralidade de concepções, métodos e objetivos que variam de acordo com o tempo, com o lugar e com os sujeitos. Nossa compreensão sobre o ensino de História tem como ponto central o desenvolvimento do pensamento histórico, ou seja, a construção da noção dos processos de mudança e permanência que se relacionam com questões contemporâneas. Os desafios cotidianos que enfrentamos devem servir como referência na escolha do que deve ou não ser trabalhado em sala. Não podemos planejar de costas para a realidade local, regional, nacional e global. Portanto, consideramos que, dentre as habilidades inerentes ao pensamento histórico, a capacidade de avaliar as diferentes fontes de informação, assim como o seu processo de produção, tem adquirido uma maior relevância. A Era da Pós-Verdade, caracterizada pela crise do papel da informação, demanda um olhar mais atencioso na nossa relação com a produção, divulgação e consumo de informações.

A construção das narrativas acerca dos fatos se dá através das relações entre eventos, lugares e pessoas no tempo e no espaço. Nesse sentido, compreendemos que a produção dos conhecimentos histórico e do desenvolvimento da consciência histórica se dá através da relação entre os sujeitos e os objetos dos conhecimentos e que essa interação é mediada através de conceitos. Podemos interpretar os conceitos como ferramentas que nos ajudam a construir certa compreensão sobre a realidade. Existe uma diversidade de conceitos úteis ao ensino de História e, dentre eles, elegemos quatro: **identidade, cidadania, cultura e tempo**, os quais consideramos princípios fundamentais para os processos de ensino e aprendizagem da História. Salientamos que os conceitos, expostos na sequência do texto, não devem ser interpretados em caráter obrigatório. Eles devem ser compreendidos enquanto uma sugestão para orientar o trabalho nas escolas da Paraíba.

CONCEITOS

1)Identidade

O conceito de Identidade, algo mais próximo da filosofia, da antropologia, da sociologia e da psicologia, torna-se pertinente ao campo da história, quando compreendemos sua relação com o desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes. Por isso, faz-se necessário adotarmos um conceito, a priori, para construirmos uma prática docente que consiga dialogar com essa dinâmica. Salientamos que não existe um consenso entre os autores sobre a definição de identidade, contudo existem algumas características que nos ajudam a entender o conceito e seu processo de construção.

A identidade deve ser compreendida enquanto algo dinâmico, processual e essencialmente dialético. Com isso, queremos dizer que ela deve ser considerada como algo socialmente construído no qual diversos fatores interagem entre si através de movimentos de convergência e divergência. A natureza conflituosa da identidade se relaciona com a plasticidade de sentidos e possibilidades dos elementos que nos definem. A nossa identidade se organiza por meio da dinâmica entre as atribuições sociais (externo) e os sentimentos de pertença (interno)[7]. É fundamental compreender que ambos os fatores se estruturam a partir de contextos históricos é a partir desse pressuposto que podemos discutir a relação da identidade com a História.

Os termos, conceitos, características que usamos para definir os outros e a nós mesmos devem ser entendidos através do seu contexto de formulação e seus contextos de uso. Se pegarmos, por exemplo, o conceito de masculinidade e feminilidade podemos contemplar as diferentes concepções sobre o “ser homem” e o “ser mulher”. As atribuições e os papéis direcionados a homens e as mulheres, no decorrer da história do mundo ocidental, passaram por alterações. O que se cobrava de uma mulher na Grécia era igual ao que cobramos das mulheres atualmente no Brasil? As atribuições dos homens, nas sociedades que povoaram as ilhas do mediterrâneo, equivalem às das China?

[7] Para compreender mais sobre o processo de construção da identidade recomendamos ler “A socialização: construção das identidades sociais e profissionais” do autor Claude Dubar.

O conceito de identidade, trabalhado por meio da compreensão de suas múltiplas possibilidades, deve ser apropriado pelo professor de história e orientar sua prática no sentido de contribuir na construção das identidades discentes. Assim, o pleno exercício da cidadania, manifestado nas divisões dos direitos, não deve ser compreendido como concessão dos Estados de direito, mas sim a partir da compreensão dos movimentos de resistência e luta de diferentes agentes sociais. Reafirmamos a necessidade do uso do plural no termo “identidades”, pois a mesma se constitui através de aspectos individuais, coletivos e sociais.

Salientamos que o ensino de história pode contribuir, de maneira reflexiva e acolhedora, no processo de reconhecimento de si e dos outros e, principalmente, evitar atitudes e comportamentos opressivos e violentos em relação à pluralidade característica da humanidade.

2) Cidadania

Partimos do pressuposto que o ensino de história[8], para a educação básica, não se propõe a formar futuros historiadores, mas sim preparar os educandos para viver em sociedade e, principalmente, de ser capaz de compreender suas características e transformar a realidade na qual está inserido. É a partir desse entendimento que surge a concepção de cidadão crítico. Por isso, compreendemos que é necessário discutirmos sobre o conceito de cidadania e como ele se relaciona com o ensino de história.

O ensino de história, particularmente o de História do Brasil, esteve submetido ao desenvolvimento de uma identidade nacional vinculada aos princípios de nacionalismo, patriotismo e de civismo. A história do Brasil foi construída e ensinada por um viés político e cultural homogeneizante que promoveu o silenciamento dos grupos étnicos não europeus. Esse projeto de narrativa promoveu a negação histórica das nossas raízes africanas e indígenas. Por isso, a discussão sobre cidadania dialoga com a valorização de sujeitos e culturas que foram sistematicamente perseguidos e silenciados.

[8] Para ler mais sobre a história do ensino de história, assim como questões sobre metodologia e avaliação recomendamos a leitura da obra “Ensino de História: fundamentos e métodos”, da autora Circe Bittencourt .

A cidadania[9] é um ideal, desenvolvido no ocidente, que envolve liberdades, participação e igualdade para todos. Salientamos que a escolha do termo “ideal” se justifica pelas dificuldades em garantir os três aspectos citados. Por isso podemos usá-los como um parâmetro de avaliação, sobre a cidadania, nos diferentes tempos e espaços. Dessa forma, podemos considerá-la também como uma relação política entre as pessoas e um Estado. O produto dessa relação se manifesta em direitos que também se dividem em 3: civis, políticos e sociais.

Os direitos políticos comumente estão relacionados à participação nas decisões que afetam a vida de todos, com a capacidade de compreender e defender ideias e de votar e ser votado. Por sua vez, os direitos civis dialogam com as liberdades individuais e com igualdade de todos perante a lei. E por último existem os direitos sociais que se estruturam a partir de elementos que são essenciais à sobrevivência das pessoas, tais como saúde, educação, trabalho, cultura.

Salientamos que o pleno exercício da cidadania, manifestado nas divisões dos direitos, não deve ser compreendido como concessão dos Estados de direito, mas sim a partir da compreensão dos movimentos de resistência e luta de diferentes agentes sociais.

3) Cultura

Cultura é tema presente nos mais diversos componentes curriculares, temas transversais e projetos pedagógicos. Isso não é à toa, pois este conceito ultrapassa fronteiras na medida em que se espalha e abrange uma diversidade de fatores da vida humana. Isso porque cultura é tudo que pelo humano se produz, se aprende, ensina e reproduz. Seja nos frutos materiais ou imateriais do ser humano, a cultura está sempre presente, se faz perceber nas crenças, costumes, ritos, objetos, artefatos e ideias.

Salientamos que produzir cultura é se apropriar dos aspectos sociais herdados, reinventá-los, adequá-los e reapresentá-los como novas possibilidades de leituras de mundo.

[9] Para aprofundar a discussão sobre o conceito de cidadania e sua historicidade no Brasil ,recomendamos a obra “**Cidadania no Brasil: o longo caminho”,** do autor de José Murilo de Carvalho.

A cultura está presente na relação social e, por isso mesmo, é crucial para que esta relação seja entendida. Ela se apresenta imprescindível para o entendimento da sociedade e das sociedades. Nela se apresentam os modos de viver dos seres humanos em convivência em diversos aspectos.

Partindo deste conceito, debates como identidade, alteridade, etnocentrismo, xenofobia e intolerância(s) ganham nova dinâmica e proporção no cotidiano escolar dos diversos componentes curriculares e, também, no caso específico da História.

4) Tempo

Os “tempos” são diversos: da fábrica, da natureza, cronológico, mas não há dúvida da importância deste para os estudos históricos. A história se faz das experiências humanas ao longo do tempo.

Interessa ao historiador o tempo histórico, que é onde os fenômenos se desenvolvem em dimensões de sucessão, duração e simultaneidade. O tempo se apresenta vivenciado no cotidiano e nas repercussões do passado no presente, deve, portanto, ser considerado nas relações de mudanças e permanências e nas diversas durações, nas quais os fenômenos se expressam.

O tempo histórico é mais uma construção cultural e seu entendimento precisa estar diretamente relacionado a uma realidade específica em que se apresenta. Para a realidade do historiador, devem ser considerados diversos ritmos nas mudanças e permanências, diversas temporalidades, as curtas, médias e longas durações.

DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL

A educação é um direito de todos e todas e um dever do Estado e por isso não pode ser interpretado como um serviço. Atualmente, vivemos um processo de inserção de valores típicos do mercado nas instituições públicas. Os direitos, garantidos pela constituição e que deveriam ser assegurados pelo Estado têm sido interpretados como mais uma oportunidade de negócios pelas empresas. Com isso, a lógica de funcionamento do mercado tem sido transplantada para o Estado, movimento que promove uma ressignificação do papel desempenhado pelas instituições públicas. O

Estado, antes provedor, agora assume um papel de regulador dos serviços prestados pelas empresas. Essa lógica de funcionamento promove uma redução da atuação do Estado, uma precarização dos direitos e reduz os sujeitos à condição de mão de obra barata.

A educação tem sido um campo de batalha entre os defensores do protagonismo do Estado e os defensores do avanço neoliberal. Portanto, com o objetivo de impedir o avanço neoliberal e garantir o desenvolvimento integral dos alunos e alunas, adotamos a perspectiva de garantias dos direitos de aprendizagem. Essa concepção de educação tem como objetivo garantir o pleno desenvolvimento integral dos nossos alunos e alunas. As dimensões afetivas, cognitivas e sociais devem ser contempladas e os sujeitos devem ser preparados para o mundo do trabalho e para uma convivência saudável consigo mesmo e com as outras pessoas. Com isso, se faz necessário refletirmos sobre as diferentes formas de saber, saber fazer e ser.

O caráter holístico do saber é uma característica preciosa dos anos iniciais do Ensino Fundamental. As ciências humanas não devem ser vistas como divisão de um grande conhecimento e os componentes curriculares nesta fase não devem se encontrar compartimentados. Nessa fase, a criança se debruça sobre o novo como um todo e é só com o conhecimento do novo que cada conhecimento vai se adequando a determinadas especificidades.

Ao passo que a criança e o adolescente se entendem e se referenciam como parte de algo maior, um entendimento global dos seus direitos como sujeito da aprendizagem aflora. O educando passa a ter resguardado pela educação o direito a**:**

1) se conhecer: se conhecer é se perceber, se entender, ter consciência de si. Neste momento o indivíduo se percebe como parte integrante e importante de algo maior que não diz direito só a si, mas que é colaborativo e que também é importante para ele.

2) conhecer o outro: as experiências humanas são, inquestionavelmente, a relação do individual e do coletivo, sendo assim o “eu”, o “outro” e o “nós” são imprescindíveis uns aos outros. A relação com o “outro” e o entendimento de pertencimento ao “nós” permite ao “eu” se ver em tempos e espaços específicos, refletir sobre as permanências e rupturas;

3) viver seu lugar e seu tempo: a consciência de si, destacando que esta se dá na percepção de relação com o outro e o todo, aponta o educando como parte protagonista no processo educacional. A infância, fase de descobertas, é momento adequado para que a criança conviva, explore e se perceba dentro do seu lugar. O conhecimento destes lugares ajuda a se conhecer, mas também a lidar e a conhecer aqueles que com ele compartilham os mesmos lugares. Se percebendo naquele lugar e naquele momento a reflexão sobre o tempo pode ser ampliada e com isso também se amplia a noção de si. Refletir sobre quem já esteve naquele espaço, sua criação, intenção e a forma como ele pode ser deixado para o futuro é integrar passado, presente e futuro no “aqui e agora”, é se colocar integrante da experiência humana;

4) viver a infância: Conhecer o tempo e se reconhecer no tempo é se perceber como sujeito do próprio tempo e como parte de algo maior que implica mudanças sociais, biológicas, psicológicas, tecnológicas, culturais e etc. Atentar para isso é permitir à criança o viver sua infância, usufruir deste momento com toda a proteção, começar a conhecer seus ritmos e suas capacidades;

5) Aprender: o indivíduo como protagonista da própria aprendizagem deve conhecer os variados processos que dizem respeito ao aprendizado, assim o leque de possibilidades e formas variadas de aprender se alarga favorecendo a busca por novos conhecimentos.

6) Conhecer o conhecimento: viver a infância com todas as suas garantias, ter resguardado o direito de aprender, se conhecer e conhecer o outro vivendo seu tempo e seu espaço permite ao educando conhecer, acessar e produzir conhecimento, assim como questionar, testar, errar, corrigir e montar seu próprio repertório de possibilidades.

7) Ter acesso à informação **:** o adolescente deve ter a oportunidade de compreender, no sentido de desenvolver as condições cognitivas, as diferentes formas de produção, divulgação e consumo de informação e partir desse processo ser capaz de posicionar-se criticamente, sobre os processos políticos , econômicos, culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial

8) *Ser , Reconhecer e valorizar* : a identidade pessoal, social e cultural do outro e com isso aprofundar o conhecimento sobre si estabelecendo dessa forma uma convivência harmoniosa com a diversidade que permeia a sociedade. Esse direito dialoga com a necessidade social de resistir e combater as diversas formas de opressão , dominação, silenciamento e colonização desenvolvendo nesse processo os princípios de solidariedade, cooperação e respeito a diversidade.

9)Cidadania participativa: participar ativamente, com adultos e outros adolescentes, do planejamento da gestão escolar, o planejamento e execução das atividades pedagógicas e como de qualquer outra questão que influencie direta ou indiretamente sua vida dentro ou fora da escola garantindo, nesse sentido, a cidadania em sua completude, e com isso viabilizar a participação social com o pleno exercício dos seus direitos e deveres políticos, sociais e culturais;

10)Vivenciar: os significados culturais, socialmente acumulados, dos diferentes grupos étnicos que contribuíram para a formação da sociedade brasileira e por meio desse processo conviver criticamente com a permanência/mudança dos fenômenos sociais ampliando dessa forma a compreensão dos elementos estruturantes da vida em sociedade.

Para promover a garantia dos direitos de aprendizagem aqui apresentados, nos quadros a seguir, propomos objetivos e conteúdos para o ensino de História na etapa **Fundamental**. A terceira coluna dos quadros refere-se à codificação das habilidades da BNCC aqui contempladas:

1º ANO

Objetivo	Conteúdo	Habilidades
1 - **Identificar** os fluxos de tempo 2- **Perceber** a existência de tempos diferentes 3 - **Estabelecer** relações entre diversas histórias no tempo 4 - **Interagir** com o seu local	**Mundo pessoal: meu lugar no mundo** As fases da vida e a ideia de temporalidade (passado, presente, futuro). As diferentes formas de organização da família e da comunidade: os vínculos pessoais e as relações de amizade.	**EF01HI01** **EF01HI0** **EF01HI03** **EF01HI04**

5- **Relacionar** seu papel individual com o das outras pessoas	A escola e a diversidade do grupo social Envolvido.	
1 - **Identificar** mudanças e permanências ao longo do tempo 2 - **Estabelecer** vínculos entre seus próprios processos vividos, o de suas famílias e o da comunidade 3 - **Construir** as próprias noções de família e comunidade 4 - **Entender** as possibilidades de estruturações familiares e comunitárias 5 - **Refletir** sobre as datas festivas, sua criação e significados	**Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo** A vida em casa, a vida na escola e formas de representação social e espacial: os jogos e brincadeiras como forma de interação social e espacial. A vida em família: diferentes configurações e Vínculos. A escola, sua representação espacial, sua história e seu papel na comunidade.	**EF01HI05** **EF01HI06** **EF01HI07** **EF01HI08**

2º ANO

Objetivos	**Conteúdos**	**Habilidades**
1 - **Refletir** sobre a relação entre o individual e o grupo 2 - **Identificar** diversos papeis sociais desenvolvidos por diversos indivíduos 3 - **Entender** a memória e sua relação com a história 4 - **Compreender** a existência das fontes e sua diversidade 5 - **Organizar** os acontecimentos ao longo do tempo	**A comunidade e seus registros** A noção do “Eu” e do “Outro”: comunidade, convivências e interações entre pessoas. A noção do “Eu” e do “Outro”: registros de experiências pessoais e da comunidade no tempo e no espaço. Formas de registrar e narrar histórias (marcos de memória materiais e imateriais). O tempo como medida.	**EF02HI01** **EF02HI02** **EF02HI03** **EF02HI04** **EF02HI05** **EF02HI06** **EF02HI07**

1 - Estabelecer uma relação lógica entre os acontecimentos individuais e sociais **2 - Identificar** as fontes que ajudam a contar a história da família	**As formas de registrar as experiências da comunidade** As fontes: relatos orais, objetos, imagens (pinturas, fotografias, vídeos), músicas, escrita, tecnologias digitais de informação e comunicação e inscrições nas paredes, ruas e espaços sociais.	**EF02HI08** **EF02HI09**
1 - Compreender as diversas formas de trabalho como ação do homem no tempo e seus impactos para a sociedade e para o ambiente	**O trabalho e a sustentabilidade na comunidade** A sobrevivência e a relação com a natureza.	**EF02HI10** **EF02HI11**

3º ANO

OBJETIVOS	**CONTEÚDOS**	**HABILIDADES**
1 - **Observar** a formação dos grupos sociais ao longo da história 2 - **Estabelecer** relações que vão do micro ao macro 3 - **Selecionar** fontes para o entendimento das ações humanas 4 - **Comparar** pontos de vistas diferentes para eventos significativos de um grupo 5 - **Refletir** sobre a noção de patrimônio material e imaterial 6 - **Identificar** os significados que levam o grupo a perceber patrimônios históricos e culturais	**As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município** O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive. Os patrimônios históricos e culturais da cidade e/ou do município em que vive.	**EF03HI01** **EF03HI02** **EF03HI03** **EF03HI04**
1 - Compreender a relação entre o lugar e a história	**O lugar em que vive**	

2 - Discutir os critérios usados para dar importância aos locais de memória **3 - Identificar** modos de vida variados e como estes se constroem *4 – Valorizar as relações entre campo e cidade enfatizando sua interdependência*	A produção dos marcos da memória: os lugares de memória (ruas, praças, escolas, monumentos, museus etc.). A produção dos marcos da memória: formação cultural da população. A produção dos marcos da memória: a cidade e o campo, aproximações e diferenças.	**EF03HI05** **EF03HI06** **EF03HI07** **EF03HI08.**
1 - Conhecer o local em que vive **2 - Refletir** sobre as noções de privado e público **3 - Comparar** relações de trabalho e lazer ao longo do tempo e em variados locais	**A noção de espaço público e privado** A cidade e o campo, seus espaços públicos e privados e suas áreas de conservação ambiental. A cidade e suas atividades: trabalho, cultura e Lazer.	**EF03HI09** **EF03HI10** **EF03HI11** **EF03HI12**

4º ANO

OBJETIVOS	**CONTEÚDOS**	**HABILIDADES**
1 - Reconhecer a história como resultado da experiência humana **2 - Refletir** sobre as ações humanas de forma a identificá-las como ferramentas das mudanças **3 - Discutir** as transformações que se dão na relação entre indivíduo e espaço	**Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos** A ação das pessoas, grupos sociais e comunidades no tempo e no espaço: nomadismo, agricultura, escrita, navegações, indústria, entre outras. O passado e o presente: a noção de permanência e as lentas transformações sociais e culturais.	**EF04HI01** **EF04HI02** **EF04HI03**
1 - Entender as mudanças na relação entre homem e natureza ao longo da história	**Circulação de pessoas, produtos e**	

2 - Analisar o processo de construção/organização inicial das sociedades **3 - Perceber** o fluxo de pessoas ao longo do tempo e dos espaços **4 - Discutir** o mundo da tecnologia e sua relação direta e indireta com a forma de vida em sociedade	**culturas** A circulação de pessoas e as transformações no meio natural. A invenção do comércio e a circulação de Produtos. As rotas terrestres, fluviais e marítimas e seus impactos para a formação de cidades e as transformações do meio natural. O mundo da tecnologia: a integração de pessoas e as exclusões sociais e culturais.	**EF04HI04** **EF04HI05** **EF04HI06** **EF04HI07** **EF04HI08**
1 - Identificar diversos processos migratórios **2 - Perceber** a formação das sociedades com base nos diversos contatos de grupos de origens diferentes **3 - Entender** a relação entre as migrações e a formação da sociedade brasileira	**As questões históricas relativas às** **migrações** O surgimento da espécie humana no continente africano e sua expansão pelo mundo. Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos. Os processos migratórios do final do século XIX e início do século XX no Brasil. As dinâmicas internas de migração no Brasil a partir dos anos 1960.	**EF04HI09** **EF04HI10** **EF04HI11**

5º ANO

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES
1 - Identificar as diversas matrizes que se encontram relacionadas com a formação do povo brasileiro **2 - Perceber** as culturas em suas relações com seus espaços	**Povos e culturas: meu lugar no mundo e** **meu grupo social** O que forma um povo: do nomadismo aos	

3 - Reconhecer o outro na formação dos povos antigos 4 -**Desenvolver** as noções de cidadania, respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos **5 - Reconhecer** os direitos dos povos como conquistas históricas	primeiros povos sedentarizados. As formas de organização social e política: a noção de Estado e Governo. O papel das religiões e da cultura para a formação dos povos antigos. Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas.	**EF05HI01** **.EF05HI02** **EF05HI03** **EF05HI04** **EF05HI05**
1 - Identificar e refletir sobre o uso de diferentes linguagens na relação entre os indivíduos **2 - Perceber** como a tecnologia interfere na vida em sociedade **3 - Discutir** as ausências na construção dos marcos de memória **4 - Compreender** a diversidade como algo positivo no entendimento da sociedade **5 - Comparar** pontos de vistas diversos com ênfase no diálogo **6 - Relacionar** o próprio mundo com o mundo que o cerca por meio do entendimento da construção da noção de patrimônio entre diversos povos	**Registros da história: linguagens e Culturas** As tradições orais e a valorização da memória. O surgimento da escrita e a noção de fonte para a transmissão de saberes, culturas e histórias. Os patrimônios materiais e imateriais da Humanidade.	**EF05HI06** **EF05HI07** **EF05HI08** **EF05HI09** **EF05HI10**

6º ANO

Objetivos	**Conteúdos**	**Habilidades**
1 - **Discutir** os conceitos de tempo, espaço, sujeito, cultura, fonte, verdade, história, narrativa, processo, construção social, acontecimento, fato, memória e método		

2 - **Identificar** as fontes e os procedimentos próprios para o estudo e análise de sociedades sem escrita e com escrita 3 - **Refletir** sobre o processo de construção coletiva do conhecimento 4 - **Compreender** o processo de periodização 5 – **Reconhecer as** diferentes interpretações de um mesmo acontecimento 6 - **Identificar** as diferentes contribuições dos/das paraibanos/as para o desenvolvimento da Ciência e particularmente da História 7 - **Valorizar** os diferentes tipos de saberes e reconhecer suas formas de produção evitando hierarquizações e o silenciamento dos diferentes sujeitos que contribuíram para o conhecimento socialmente acumulado 8 - **Interpretar** as semelhanças e diferenças entre memória e história 9 - **Diferenciar** fato de acontecimento 10 – **Reconhecer** a concepção de construção social a fenômenos, concepções e comportamentos observados no cotidiano	**Introdução a História** Sujeito, Tempo e Espaço. Memória, Narrativa e Interpretação. Sentido, Utilidade e Significado.	**EF06HI01** **EF06HI02**
1- **Discutir** os conceitos de hominídeo, cultura, trabalho, sedentarismo, evolucionismo, criacionismo, nativos, humanidade, povoamento 2 - **Analisar** o desenvolvimento dos hominídeos até a surgimento do *homo sapiens sapiens* e as consequências dessa mudança para a vida na Terra 3 – **Compreender** a relação entre os seres humanos e a produção da cultura	**Pré-História e Brasil Pré-Colonial:**	

4 - **Interpretar** as relações das primeiras sociedades com o sobrenatural, o misticismo e a construção das narrativas mitológicas 5 - **Caracterizar** o processo de transição entre nomadismo para o sedentarismo e a formação das primeiras organizações sociais mais complexas 5 - **Analisar** o processo de ocupação do América, do Brasil e da Paraíba 6 - **Caracterizar** a organização social e a produção cultural dos povos que ocuparam o Brasil e particularmente a Paraíba 7 - **Identificar** e **Refletir** sobre as funções atribuídas aos homens e mulheres na organização do trabalho *8* - **Valorizar** *o processo de superação das adversidades a partir do esforço coletivo e com isso compreender as dinâmicas de organização social*	Surgimento da vida e dos seres humanos. Povoamento da Terra. Os Povos Ameríndios. Organização social, trabalho e cultura.	**EF06HI03** **EF06HI04** **EF06HI05** **EF06HI06**
1 - **Discutir** os conceitos de civilização, sociedade barbárie, cidadania, democracia, república, xenofobia, religião, direitos, teocracia, escravidão, cidade-estado 2 - **Identificar** as formas de organização social , política e econômica , assim como a produção a cultural, de diferentes sociedades na antiguidade 3 - **Comparar** o processo de formação, assim como suas características fundamentais, dos regimes Democrático, Monárquico, Despótico, Republicano 4 - **Comparar** as diferentes concepções de cidadania 5 **- Compreender** as relações entre o discurso religioso e as diferentes estratégias de dominação	**Antiguidade Ocidental e Oriental** Organização temporal e espacial sobre Antiguidade. As primeiras sociedades (China, Índia, Oriente Médio, África e América). A formação do Ocidente Europeu. Organização social, trabalho e cultura.	**EF06HI07** **EF06HI08** **EF06HI10** **EF06HI11** **EF06HI12**

6 - **Discutir** o papel da mulher nas diferentes sociedades da antiguidade 7 - **Identificar** as permanências da antiguidade no tempo presente. 8 - **Analisar,** através dos contatos interculturais, a questão da diversidade cultural e as condutas dos sujeitos e das instituições sociais no que tange ao processo de assimilação, resistência e dominação 10 - **Refletir** sobre a centralidade do trabalho, especialmente do compulsório, no desenvolvimento das sociedades 11 - **Defender** a construção de uma sociedade com igualdade de oportunidades baseada no princípio de valorização e acolhimento das diversidades		**EF06HI13** **EF06HI17** **EF06HI19**

7º ANO

Objetivos	**Conteúdos**	**Habilidades**
1 - **Discutir** os conceitos de cristianismo, islamismo, servidão, escravidão, religião 2 - **Compreender** intercâmbio cultural entre o Oriente e Ocidente e sua relação com desenvolvimento do medievo 3 - **Comparar** as diferentes organizações políticas, sociais, econômicas e culturais 4 - **Identificar** o papel das instituições sociais, relacionada a religião, na formação das concepções, nos costumes e na própria organização política das sociedades 5 - **Identificar** as permanências do medievo no tempo presente	**Idade Média** Organização espacial e temporal sobre medievo. Sociedades Africanas.	**EF06HI17** **EF06HI18** **EF06HI19** **EF06HI13**

6 - **Analisar** o processo de migração de grandes contingentes populacionais 7 - **Analisar** a dinâmica de interação entre diferentes grupos étnicos 8 - **Identificar** movimentos hegemônicos de (dominação) e as posturas contra hegemônicas (resistência) 9 – **Caracterizar e discutir** o papel das mulheres nas diferentes sociedades no período 10 **- Reconhecer e valorizar** a diversidade cultural	Organização social, trabalho e cultura.	
1 **- Compreender** o processo de surgimento e desenvolvimento do modo de produção capitalista 2 - **Analisar** a globalização enquanto processo político econômico com implicações no plano cultural 3 - **Comparar** o processo de dominação e resistência dos povos vítimas da colonização europeia 4 - **Discutir** os conceitos de modernidade, trabalho, consumo, produção, humanismo , iluminismo 5 - **Identificar** os aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais dos povos vítimas da expansão europeia 6 - **Compreender** a diversidade religiosa no âmbito do mundo europeu, africano e americano 7 - **Identificar** o renascimento enquanto manifestação artística, política e científica da Europa 8 - **Contextualizar** as concepções de sociedade, sujeito e trabalho oriundas das reformas religiosas	**Idade Moderna:** Organização temporal e espacial sobre a modernidade As estruturas do modo de produção capitalista. As dinâmicas de dominação e resistência entre a Europa, a América e a África. Religião, Poder e Diversidade Cultural.	**EF07HI01** **EF07HI02** **EF07HI03** **EF07HI04** **EF07HI05** **EF07HI06** **EF07HI07** **EF07HI15** **EF07HI16** **EF07HI17**

9 - **Traçar** relações entre a reforma protestante e o desenvolvimento do modo de produção capitalista 10 - **Caracterizar** o processo de surgimento das Monarquias Modernas e a centralização política 11 - **Comparar** a organização políticas dos Impérios Ameríndios, dos Reinos Africanos e do Shogunato com os Regimes Absolutistas na Europa 12 - **Analisar** a centralidade da escravidão enquanto mecanismo de fortalecimento do modo de produção capitalista 13 - **Caracterizar** e **discutir** o papel das mulheres nas diferentes sociedades no período 14 - **Condenar** toda e qualquer forma de dominação, exploração e violência entre pessoas		
1 - **Identificar** a distribuição territorial das populações ameríndias 2 - **Identificar** a organização social, política e cultural dos grupos que habitavam a Paraíba antes do processo de colonização 3 - **Compreender** as relações entre os povos ameríndios, africanos e os colonizadores 4 - **Analisar** a pluralidade cultural dos povos ameríndios e africanos 5 - **Discutir** os conceitos de índio, africano, colonização, civilização, eurocentrismo 6 - **Comparar** as estratégias de povoamento e rentabilidade dos territórios ocupados pelos países ibéricos 7 - **Utilizar** os recursos da cartografia para identificar permanências e mudanças na Paraíba	**Brasil Colônia** Organização temporal e espacial sobre o Brasil Colônia. Processos de ocupação do Território: América, Brasil e Paraíba . O Estado Português, A Igreja e o Povo. Aspectos Culturais do Brasil Colônia.	**EF07HI08** **EF07HI09** **EF07HI10**

8 – **Identificar** os vestígios da produção material dos povos que habitavam a Paraíba antes e durante o processo de colonização 9 - **Discutir** a concentração fundiárias, o patriarcado e o uso da mão de obra escrava na colonização e sua relação com a desigualdade social no Brasil Contemporâneo 10 - **Caracterizar** a relação da Igreja Católica e do Estado Português no processo de colonização do Brasil 11 – **Compreender** as diversas formas de resistência dos povos que foram vítimas do processo de escravização 12 - **Identificar** os espaços de resistência na Paraíba dos povos vítimas da escravização 13 – **Caracterizar e discutir** o papel das mulheres no Brasil Colônia 14 – **Resistir** contra toda forma de colonização		**EF07HI11** **EF07HI12** **EF07HI13** **EF07HI14** **EF07HI16**

8º ANO

Objetivos	**Conteúdos**	**Habilidades**
1 - **Discutir** os conceitos de contemporaneidade, revolução, reformas, revoltas, burguesia, emancipação, resistência, opressão, cidadania, participação política, liberalismo, nacionalismo, marxismo e autonomia 2 - **Caracterizar** o Antigo Regime e sua forma de atuação na exploração colonial 3 - **Compreender** a ascensão das concepções de mundo, sujeito e direitos através do paradigma liberal	**Transição entre a Idade Moderna para a Idade Contemporânea** Organização temporal e espacial sobre contemporaneidade. O Antigo Regime.	**EF08HI01** **EF08HI02** **EF08HI03** **EF08HI04**

4 - **Analisar** as Revoluções Burguesas e suas consequências para o mundo ocidental, particularmente, para o Brasil 5 - **Refletir** sobre o processo de emancipação da América 6 - **Comparar** os modelos do Estado Moderno e Estado de Direito 7 – **Compreender** as críticas ao paradigma liberal de sociedade 8 – **Caracterizar e discutir** o papel das mulheres na Idade Moderna	As Revoluções Burguesas. Capitalismo: dominação e resistência.	**EF08HI05** **EF08HI06** **EF08HI07** **EF08HI08** **EF08HI09** **EF08HI10**
1 - **Refletir** sobre as novas organizações políticas e sociais no Brasil **2 – Caracterizar** o processo diversificação da ocupação da Paraíba 2 - **Analisar** o processo de descolonização da América com ênfase no Brasil e na Paraíba 4 - **Aplicar** os conceitos de revolução, emancipação e opressão para a compreensão das revoltas no território brasileiro 5 - **Analisar** as permanências e descontinuidades no processo de independência do Brasil e suas consequências para a Paraíba 6 - **Compreender** as bases da crise de representatividade política 8 - **Refletir** sobre a formação do Estado Nacional brasileiro 9 – **Analisar** a construção da identidade nordestina 10 – **Discutir** a continuidade da escravidão, as práticas de resistência e suas consequências para a sociedade brasileira 11 - **Caracterizar e discutir** o papel das	**Brasil Colônia/ Brasil Império / Republica das Oligarquias (Idade Contemporânea)** Dominação e Resistência na Colônia. Política, Representatividade e Emancipação. Aspectos Culturais do Brasil Império.	**EF08HI11** **EF08HI12** **EF08HI13** **EF08HI14**

mulheres no Brasil Império		

9º ANO

Objetivos	**Conteúdos**	**Habilidades**
1 - **Discutir** os conceitos de positivismo, cientificismo, progresso, civilização, totalitarismo 2 - **Analisar** as crises inerentes ao modo de produção capitalista 3 - **Estabelecer** relações entre a sociedade de consumo e o Fordismo, Taylorismo e Toyotismo 4 - **Refletir** sobre a alternativa, implementada pelo socialismo soviético, ao modo de produção capitalista 5 - **Analisar** a construção da hegemonia político-cultural dos Estados Unidos da América no século XX 6 – **Caracterizar** os fatores da geopolítica que levaram a eclosão da primeira e segunda guerra mundial e suas consequências para o mundo contemporâneo 7 – **Analisar** a crise das Democracias liberais e ascensão dos regimes Totalitários 7 - **Compreender** as relações entre ciência, progresso e desenvolvimento social 9 - **Refletir** sobre o intervencionismo Estatal 9 - **Relacionar** experiências de militarização na América Latina, capitalismo dependente e sociedades excludentes 10 - **Compreender** as lutas socialistas e de libertação nacional contra a exploração e o	**Idade Contemporânea** Aspectos estruturais das sociedades contemporâneas. Guerra, Progresso e Ciência. Modelos de Sociedade.	**EF09HI10** **EF09HI11** **EF09HI12** **EF09HI13** **EF09HI14** **EF09HI15** **EF09HI16**

domínio imperialista 11 – **Discutir e caracterizar** o papel da mulher na idade contemporânea		
1 - **Discutir** os conceitos de imperialismo, nacionalismo, golpe, militarismo, positivismo, republicanismo, partido, populismo, trabalhismo, clientelismo, patrimonialismo, personalismo e coronelismo, nacionalismo 2 - **Refletir** sobre a organização política do Brasil e seus reflexos no Estado da Paraíba 3 - **Caracterizar** a disputa institucional do Estado e os arranjos das oligarquias regionais 4 - **Compreender** a configuração do Estado brasileiro através da contemporaneidade 5 - **Analisar** a atuação política dos militares e sua construção discursiva de disputa da sociedade 6 - **Identificar** as consequências do processo de abolição da escravidão e na permanência do racismo na sociedade brasileira 7 - **Refletir** sobre as relações entre a história do Brasil e construção do nacionalismo 8 - **Caracterizar** o presidencialismo 9 - **Compreender** o papel dos movimentos sociais na luta por uma sociedade mais justa 10 - **Caracterizar** a inserção dependente do Brasil no processo de globalização 11 - **Estabelecer** relações movimentos sociais, sindicalismo, representatividade e Estado Democrático de Direito 12 - **Refletir** sobre as diferentes estratégias de governabilidade	**República / Estado Novo** Oligarquias , Militarismo e Movimentos Sociais. Aspectos Culturais.	**EF09HI01** **EF09HI02** **EF09HI03** **EF09HI04** **EF09HI05** **EF09HI06** **EF09HI07**
1 - **Discutir** os conceitos de corrupção,	**Ditadura / Nova República**	**EF09HI17**

conservadorismo, desenvolvimentismo, neoliberalismo, democracia, cidadania, impeachment, patriarcalismo, machismo, especismo, pós-verdade, lulismo, bolsona ismo 2 - **Analisar** a associação entre os militares, a igreja católica, a mídia e os empresários 3 - **Refletir** sobre os crimes contra a humanidade cometidos pelo regime militar 4 - **Compreender** a projeto de desenvolvimento econômico executado pelos militares 5 - **Caracterizar** o golpe militar no contexto da Guerra Fria e no projeto de dominação norte americano 6 - **Estabelecer** relações entres o processo de redemocratização e luta dos movimentos sociais 7 - **Compreender** a nova organização do movimento sindical 8 - **Refletir** sobre os limites e possibilidades da democracia representativa 9 - **Analisar** a elaboração da constituição cidadã e suas consequências para o restabelecimento do Estado de Direito 10 - **Caracterizar** o presidencialismo de coalizão 11- **Refletir** sobre a inflação e como ela influenciou nos diferentes planos econômicos 12 - **Discutir** o sentido e a atuação no Estado brasileiro 14 – **Analisar** o processo de Redemocratização 15 **– Analisar** o papel das tecnologias das digitais da informação e comunicação na produção do conhecimento e no consumo das informações 16 – **Discutir** a primavera feminista e suas	Autoritarismo, Democracia e Representatividade I. Autoritarismo, Democracia e Representatividade II.	**EF09HI18** **EF09HI19** **EF09HI20** **EF09HI21** **EF09HI22** **EF09HI23** **EF09HI24** **EF09HI25** **EF09HI26** **EF09HI27**

implicações para a atuação da mulher na sociedade 17 – **Debater** a ascensão da extrema-direita no mundo e no Brasil		

POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS

A diversidade étnica, cultural e social do público que frequenta a escola talvez seja um dos maiores desafios enfrentados pelos docentes atualmente. É possível conciliar ritmos, interesses e experiências de vida tão diferentes dentro de um mesmo espaço e com pouco tempos que temos? Qual é a melhor forma de ensinar algo para um público que nem sempre tem interesse de ouvir, discutir e compreender as questões culturais do Reino de Kush? Como podemos superar os salários baixos, a escassez de recursos e as salas lotadas e garantir uma boa oportunidade de aprendizagem? Somos os únicos responsáveis?

Devemos adiantar que não existe uma única resposta para essas perguntas. A pluralidade de caminhos é proporcional à diversidade dos nossos alunos. Todos nós sabemos que os problemas relativos à educação não são resolvidos apenas em sala de aula. Existe um universo de problemas que são externos à escola e que, mesmo assim, influenciam diretamente no funcionamento dela. Contudo, iremos nos concentrar em discutir somente os aspectos referentes a questões específicas de sala e, dentre eles, gostaríamos de falar sobre métodos de ensino. Salientamos novamente que não se trata de um texto prescritivo, pois nosso objetivo é promover mais uma oportunidade de reflexão sobre nossa prática.

Nosso repertório de aulas, construído ao longo de anos, fornece-nos uma zona de conforto que é difícil de ser abandonada. A manutenção e o aprimoramento desse repertório nos poupa tempo e, quando bem executado, proporciona-nos uma sensação de dever cumprido. Contudo, nesse processo de ensino, e ocasional aprendizagem, qual deveria ser o foco do processo? Em nós professores ou nos nossos alunos?

Se sua resposta tem como foco os docentes, logo sua concepção de ensino e aprendizagem possui um vínculo maior com o método tradicional/passivo. Essa

abordagem metodológica estrutura-se a partir da transmissão de conhecimentos e tem como centro do processo os professores. Cabe ao professor escolher quais conteúdos devem ser trabalhados, como serão abordados e, por fim, quais serão os critérios avaliativos. Essa proposta metodológica adota como princípio a transposição didática[10], que delega ao professor a função de adaptar os conhecimentos produzidos pela comunidade científica para sala de aula.

Outra característica da metodologia tradicional/passiva é a concepção de aprendizagem baseada na reprodução do conteúdo adaptado e apresentado pelo professor em sala. Essa concepção de ensino compreende o sucesso da aprendizagem como um processo de acumulação e reprodução de informação. Dessa forma, o "bom aluno" é aquele capaz de reter e reproduzir uma grande quantidade de informações.

O método tradicional/passivo, para o ensino de História, baseia-se na exposição linear e sequencial dos eventos. A compreensão das relações de causa e consequência, a memorização dos eventos e sua localização espacial e temporal são aspectos relevantes na exposição. As ações das figuras públicas e das instituições são o foco da narrativa. Nessa abordagem, a política, de viés institucional, ocupa um espaço significativo. As técnicas de exposição oral, leitura, anotações, questionários são de uso frequente.

Como exemplo, de abordagem tradicional/passiva, podemos utilizar a Idade Antiga, particularmente o conteúdo referente às sociedades da Grécia. A técnica de exposição oral dialogada, associada a anotações no quadro, pode ser um caminho metodológico adequado. Comumente, apresentamos a periodização da história da Grécia. As divisões Pré-Homérico, Homérico, Arcaico, Clássico e Helenístico e suas respectivas durações são escritas no quadro e anotados no caderno. Não existe obrigação de memorizar as datas e os eventos que marcam a passagem dos períodos, contudo a importância da localização temporal deve ser pontuada. Ao abordar esse

[10] Sobre esse termo, recomendamos a leitura do artigo Sobre a Teoria da Transposição Didática : Algumas considerações introdutórias do autor Yves Chevellard. Disponível em : http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/recm/article/view/2338/1111.

assunto, trabalhamos o processo de povoamento da península balcânica. Caracterizamos os grupos étnicos e com atenção especial ao processo de formação e dissolução da civilização creto micênica. Podemos discutir o conceito de Talassocracia, anotamos no quadro quando os jônios, aqueus e dórios chegaram na região e, principalmente, quais foram as consequências dessas levas migratórias. Utilizamos a maior parte do tempo para comparar os modelos de sociedade em Atenas e em Esparta, com predominância dos aspectos políticos. Surgem as guerras e, por fim, o processo de construção da hegemonia macedônica. Adotamos como instrumento avaliativo a prova com questões fechadas e/ou abertas.

Por outro lado, se sua resposta à pergunta supracitada indicar que o foco do processo de ensino e aprendizagem é no aluno e na aluna, então podemos associá-la aos métodos inovadores/ativos. Por sua vez, essa abordagem valoriza o processo de construção do conhecimento e no desenvolvimento de habilidades dos estudantes. O protagonismo das estudantes surge como um elemento imprescindível nesse movimento. O professor é responsável por elaborar situações nas quais os estudantes poderão mobilizar diferentes recursos cognitivos, buscando assegurar, dessa forma, a aprendizagem.

O ensino de História, pensado por meio dos métodos ativos, tem como foco o desenvolvimento de habilidades pertencentes à escrita da história. O objetivo não é formar pequenos historiadores, mas sim, desenvolver habilidades que promovam uma reflexão crítica da realidade, uma cidadania ativa e uma postura de respeito às diversidades. Ser capaz de interpretar fatos, identificar permanências/alterações e trabalhar com diferentes de tipos de fontes são exemplos de habilidades comuns ao campo da história.

Os conteúdos podem ser agrupados por critérios diferentes, um dos exemplos mais comuns é a organização através de temas. Técnicas como rodas de diálogo, resolução de situações problema, pesquisas e sala de aula invertida são mais próximas dos métodos ativos/inovadores.

Ambas as concepções de método possuem qualidades e defeitos. Cabe exclusivamente a você, professor, escolher qual é a melhor opção. Contudo, a escolha deve ser feita em observância de critérios como tipo de conteúdo, disponibilidade de recursos, público, tempo e disposição de todos os envolvidos.

Para atender a fins analíticos, iremos novamente utilizar o exemplo da Grécia antiga como conteúdo. A escolha do conteúdo deve estar submetida ao desenvolvimento de um grupo de habilidades, por isso elas devem ser escolhidas antes. Escolhemos a habilidade: *EF06HI12 - Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas*. Inicialmente, devemos aplicar uma avaliação diagnóstica para observar a existência e grau de desenvolvimento da referida habilidade. Podemos trabalhar um texto que trate sobre a Constituição Cidadã, promulgada em1988 no Brasil, e focar no conceito de cidadania. Em sala, os alunos podem pesquisar notícias que relatam casos de transgressões aos direitos fundamentais previstos no nosso texto constitucional. Os alunos devem orientar a pesquisa no sentido de identificar quais são os grupos historicamente marginalizados e refletir sobre o próprio processo de exclusão/inclusão social. A caracterização dos extratos sociais, do Brasil contemporâneo, que têm seus direitos sistematicamente negados pode servir como um ponto partida para historicizar o conceito de cidadania e os mecanismos de exclusão/inclusão social. Como produto final, podemos sugerir aos alunos a construção de um mapa mental sobre os mecanismos de exclusão social / inclusão e como devemos atuar de forma a combater esse tipo de opressão.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O ato de avaliar é realizado com certa regularidade por todos e todas. No nosso cotidiano, é comum, por exemplo, pensarmos sobre a quantidade das coisas que observamos ou até mesmo sobre o valor que elas têm. Existe, em certo sentido, um movimento espontâneo na análise que realizamos e nem sempre pensamos sobre os critérios que adotamos. O ato de avaliar algo, comum no cotidiano, não pode ser feito à revelia de uma boa reflexão. Porque avaliamos? Como avaliamos? Qual o papel da avaliação na educação? Essa são perguntas pertinentes a todos e todas que pretendem tornar o processo avaliativo uma oportunidade de acolhimento[11] e não, de exclusão.

[11] Para ler mais sobre avaliação, recomendamos a leitura de LUCKESI na obra *Avaliação da aprendizagem na escola*: reelaborando conceitos e criando a prática.

A avaliação é parte fundamental no processo de ensino e aprendizagem, pois através dela podemos constatar o desenvolvimento dos nossos alunos e, ao mesmo tempo, refletir sobre os nossos métodos de ensino. O processo avaliativo é fundamental para verificarmos se estamos ou não no caminho certo. Salientamos que avaliar não é aplicar prova, nem tão pouco corrigir exercícios ou tecer comentários sobre um seminário que acabou de ser apresentado. Essas ações, atreladas a esses eventos, têm sua importância no processo, contudo não podemos reduzir o todo às partes. Cada um desses instrumentos tem seu tempo e critérios específicos, mas não podem ser compreendidos como avaliação, uma vez que avaliar para a educação diz respeito ao processo e não apenas a eventos pontuais.

Para aceitarmos a avaliação enquanto processo, devemos, antes de tudo, compreender a importância da caminhada do sujeito até o objeto do conhecimento. A distância, a forma como se percorre, o ritmo e o objetivo são aspectos fundamentais nessa análise. Por isso que essa caminhada deve ser observada atentamente e acolhida em sua completude. Precisamos lançar nosso olhar para todo o caminho e dedicar uma atenção especial às diferentes etapas do processo. Nesse sentido, devemos compreender que o meio é tão importante quanto o início e o fim.

9.1 A ÁREA DE ENSINO RELIGIOSO

O conhecimento religioso, objeto da área de Ensino Religioso, que se materializa no componente curricular de mesmo nome, é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, sobretudo da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões), que investigam a manifestação dos fenômenos religiosos em diferentes culturas e sociedades enquanto um dos bens simbólicos resultantes da busca humana por respostas aos enigmas do mundo, da vida e da morte (BRASIL, 2017, p.434).

Tais fenômenos e suas diversas manifestações, que revelam múltiplos sentidos para o divino e diferentes cosmovisões, integram o substrato cultural da humanidade. Desse modo, é objetivo do Ensino Religioso abordar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção, o que implica estudar esses conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas, buscando ainda construir, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades.

9.2 Ensino Religioso

9.2.1 Ensino Religioso - Ensino Fundamental

9.2.1.1 Introdução

O Ensino religioso (ER) é um componente curricular presente na BNCC essencial e determinante na formação do ser humano. Todos os componentes curriculares são importantes, mas o ER contém o elemento religioso que alicerça a vida humana. Segundo Coll (2002), a sociedade é resultado, não só do *logos (*racionalidade), mas sobretudo das dimensões *mítico-simbólica* e do *mistério*. A primeira corresponde a um nível de realidade da razão lógica, reflexiva e conceitual. Já o mistério se relaciona ao que não pode ser pensado e nem dito, mas que igualmente real, tal qual percebemos pela razão. Assim, toda cultura veicula uma concepção de humano, do divino e do cósmico. (POZZER et al, 2015).

Ao longo da nossa história, inúmeras maneiras foram construídas para perpetuar o analfabetismo religioso, como objetivo de desvalorizar e negar a diversidade de crenças e filosofia de vidas, sobretudo das comunidades e povos subjugados, marginalizados e inferiorizados. O Ensino Religioso assumiu diferentes perspectivas teórico-metodológicas, geralmente de viés confessional ou interconfessional. A partir da década de 1980, as transformações socioculturais que provocaram mudanças paradigmáticas no campo educacional também impactaram o Ensino Religioso. Em função dos promulgados ideais de democracia, inclusão social e educação integral, vários setores da sociedade civil passaram a reivindicar a abordagem do conhecimento religioso e o reconhecimento da diversidade religiosa no âmbito dos currículos escolares.

A temática do Ensino Religioso Não Confessional nas redes públicas de ensino como direito do educando e como obrigatoriedade de oferta por parte do Estado está intrinsecamente ligada aos princípios democráticos e da paz, aos direitos civis e políticos de cada cidadão, bem como dos Direitos Humanos. O Brasil confirma em sua

Carta Magna Art. 5º que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.”

Nas duas últimas décadas, várias instituições assumiram a vanguarda em prol das conquistas e lutas do ER Não Confessional, com base na Constituição Federal de 1988 (artigo 210) e na LDB nº 9.394/1996 (artigo 33, alterado pela Lei n. 9.475/1997). A legislação estabeleceu os princípios e os fundamentos que devem alicerçar epistemologias e pedagogias do Ensino Religioso, cuja função educacional, enquanto parte integrante da formação básica do cidadão, é assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa, sem proselitismos. Mais tarde, a Resolução CNE/CEB nº 04/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 07/2010 reconheceram o Ensino Religioso como uma das cinco áreas de conhecimento do Ensino Fundamental de 09 (nove)anos.[12]

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER)[13] ressaltam a construção de culturas de paz, respeito ao outro e as relações socioambientais, o direito à vida do/no Planeta, a eliminação das diversas formas de preconceitos e intolerâncias, a educação intercultural, os direitos humanos e à aprendizagem, laicidade do Estado, diversidade e liberdade religiosa, pessoas sem religião e outras temáticas que integram o currículo da escola na atualidade.

Estabelecido como componente curricular de oferta obrigatória nas escolas públicas de Ensino Fundamental, com matrícula facultativa, aqui na Paraíba e em diferentes regiões do país, foram elaboradas propostas curriculares, cursos de

---

[12]BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988).** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ constituicaocompilado.htm>.
BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>.
BRASIL.ConselhoNacionaldeEducação/CâmaradeEducaçãoBásica.**Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, 824. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>.
BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10. pdf>. Acessos em: 7 nov. 2017.

[13]Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso, apresentam os 5 eixos temáticos do ER, organizam os conteúdos respeitando à diversidade cultural religiosa existente no contexto escolar. (FONAPER, 2009).

formação inicial e continuada e materiais didático-pedagógicos que contribuíram para a construção da área do Ensino Religioso, cujas natureza e finalidades pedagógicas são distintas da confessionalidade. Considerando os marcos normativos e, em conformidade com as competências gerais estabelecidas no âmbito da BNCC, o Ensino Religioso deve atender aos seguintes **objetivos**:

a) Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos;

b) Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos;

c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal;

d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania.

Esses objetivos tecem uma teia de saberes, num investimento para as gerações presentes e futuras, reconhecendo a existência de relacionamentos humanos essenciais aos valores da vida, num processo de humanização da educação, através do cuidar e do educar.

O conhecimento religioso, objeto da área de Ensino Religioso, é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões). Essas Ciências investigam a manifestação dos fenômenos religiosos em diferentes culturas e sociedades, enquanto um dos bens simbólicos resultantes da busca humana por respostas aos enigmas do mundo, da vida e da morte. De modo singular, complexo e diverso, esses fenômenos alicerçaram distintos sentidos e significados de vida e diversas ideias de divindade(s), em torno dos quais se organizaram cosmovisões, linguagens, saberes, crenças, mitologias, narrativas, textos, símbolos, ritos, doutrinas, tradições, movimentos, práticas e princípios éticos e morais. Os fenômenos religiosos em suas múltiplas manifestações são parte integrante do substrato cultural da humanidade.

Cabe ao Ensino Religioso tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção.

Isso implica abordar esses conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar a existência de filosofias de vida.

Por isso, a interculturalidade e a ética da alteridade constituem fundamentos teóricos e pedagógicos do Ensino Religioso, porque favorecem o reconhecimento e respeito às histórias, memórias, crenças, convicções e valores de diferentes culturas, tradições religiosas e filosofias de vida.

O Ensino Religioso busca construir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades. Trata-se de um espaço de aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam o acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz.

No Ensino Fundamental, o Ensino Religioso adota a pesquisa e o diálogo como princípios mediadores e articuladores dos processos de observação, identificação, análise, apropriação e ressignificação de saberes, visando ao desenvolvimento dos seguintes **direitos de aprendizagem**:

1-Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.

2-Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.

3-Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida.

4-Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver.

5-Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente.

6-Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz.

O Ensino Religioso está formatado na BNCC em três unidades temáticas: Identidades e Alteridades, Manifestações religiosas Crenças religiosas e filosofias de vida.

1- Na unidade **Identidades e Alteridades** possibilita a distinção entre o “eu” e o “outro”, “nós” e “eles”, cujas relações dialógicas são mediadas por referenciais simbólicos representações, saberes, crenças, convicções, valores a ser abordados especialmente nos anos iniciais, do Ensino Fundamental. Nessa unidade, pretende-se que os estudantes reconheçam, valorizem e acolham o caráter singular e diverso do ser humano, por meio da identificação e do respeito às semelhanças e diferenças entre o eu(subjetividade) e os outros (alteridades), da compreensão dos símbolos e significados e da relação entre imanência e transcendência.

2- Na unidade **Manifestações religiosas,** pretende-se proporcionar o conhecimento, a valorização e o respeito às distintas experiências e manifestações religiosas, e a compreensão das relações estabelecidas entre as lideranças e denominações religiosas e as distintas esferas sociais, envolvendo símbolos, ritos, espaços, territórios sagrados e lideranças.

Nos **símbolos**, encontram-se dois sentidos distintos e complementares. Por exemplo, objetivamente uma flor é apenas uma flor. No entanto, é possível reconhecer nela um outro significado: a flor pode despertar emoções e trazer lembranças. Assim, o símbolo é um elemento cotidiano ressignificado para representar algo além de seu sentido primeiro. Sua função é fazer a mediação com outra realidade e, por isso, é uma das linguagens básicas da experiência religiosa.

Tal experiência é uma construção subjetiva alimentada por diferentes **práticas ritualísticas**, que incluem a realização de cerimônias, celebrações, orações, festividades, peregrinações, entre outras. Enquanto linguagem gestual, os **ritos** narram, encenam, repetem e representam histórias e acontecimentos religiosos. Desta forma, se o símbolo é uma coisa que significa outra, o rito é um gesto que também aponta para outra realidade.

Os rituais religiosos são geralmente realizados coletivamente em **espaços** e **territórios sagrados** (montanhas, mares, rios, florestas, templos, santuários, caminhos, entre outros), que se distinguem dos demais por seu caráter simbólico. Estes espaços constituem-se em lócus de apropriação simbólico-cultural, onde os

diferentes sujeitos se relacionam, constroem, desenvolvem e vivenciam suas identidades religiosas.

Nos **territórios** sagrados frequentemente atuam pessoas incumbidas da prestação de serviços religiosos. Sacerdotes, líderes, funcionários, guias ou especialistas, entre outras designações, desempenham funções específicas: difusão das crenças e doutrinas, organização dos ritos, interpretação de textos e narrativas, transmissão de práticas, princípios e valores etc. Portanto, os **líderes** exercem uma função pública e seus atos e orientações podem repercutir sobre outras esferas sociais, tais como economia, política, cultura, educação, saúde e meio ambiente.

3- Na unidade **Crenças Religiosas e Filosofias de Vidas** são trata dos aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, particularmente sobre os mitos, ideia(s) de divindade(s), crenças e doutrinas religiosas, tradições orais e escritas, ideias de imortalidade, princípios e valores éticos.

Os **mitos** são outro elemento estruturante das tradições religiosas. Eles representam a tentativa de explicar como e porque a vida, a natureza e o cosmos foram criados. Apresentam histórias dos deuses ou heróis divinos, relatando, por meio de uma linguagem rica em simbolismo, acontecimentos nos quais as divindades agem ou se manifestam.

No enredo mítico, a criação é uma obra de **divindades**, seres, entes ou energias que transcendem a materialidade do mundo. São representados de diversas maneiras, sob distintos nomes, formas, faces e sentidos, segundo cada grupo social ou tradição religiosa.

O mito, o rito, o símbolo e as divindades alicerçam as **crenças**, entendidas como um conjunto de ideias, conceitos e representações estruturantes de determinada tradição religiosa. As crenças fornecem respostas teológicas aos enigmas da vida e da morte, que se manifestam nas práticas rituais e sociais sob a forma de orientações, leis e costumes.

Esse conjunto de elementos originam **narrativas** religiosas que, de modo mais ou menos organizado, são preservadas e passadas de geração em geração pela **oralidade**. Desse modo, ao longo do tempo, cosmovisões, crenças, ideia(s) de divindade(s), histórias, narrativas e mitos sagrados constituíram **tradições**

específicas, inicialmente **orais.** Em algumas culturas, o conteúdo dessa tradição foi registrado sob a forma de textos **escritos.**

No processo de sistematização e transmissão dos textos sagrados, sejam eles orais, sejam eles escritos, certos grupos sociais acabaram por definir um conjunto de princípios e valores que configuraram **doutrinas** religiosas. Estas reúnem afirmações, dogmas e verdades que procuram atribuir sentidos e finalidades à existência, bem como orientar as formas de relacionamento com a(s) divindade(s) e com a natureza.

No conjunto das crenças e doutrinas religiosas, encontram-se **ideias de imortalidade** (ancestralidade, reencarnação, ressurreição, transmigração, entre outras), que são norteadoras do sentido da vida dos seus seguidores. Essas informações oferecem aos sujeitos referenciais tanto para a vida terrena quanto para o pós morte, cuja finalidade é direcionar condutas individuais e sociais, por meio de **códigos éticos** e morais. Tais códigos, em geral, definem o que é certo ou errado, permitido ou proibido. Esses princípios éticos e morais atuam como balizadores de comportamento, tanto nos ritos como na vida social.

Também as **filosofias de vida** se **ancoram** em princípios cujas fontes não advêm do universo religioso. Pessoas sem religião adotam princípios éticos e morais cuja origem decorre de fundamentos racionais, filosóficos, científicos, entre outros. Esses princípios, geralmente, coincidem com o conjunto de valores seculares de mundo e de bem, tais como: o respeito à vida e à dignidade humana, o tratamento igualitário das pessoas, a liberdade de consciência, crença e convicções, e os direitos individuais e coletivos.

Cumpre destacar que os critérios de organização das habilidades na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos.

A seguir, apresentamos os quadros propositivos com objetivos, conteúdos e habilidades da BNCC contempladas nesta proposta curricular para o trabalho com Ensino Religioso no Ensino Fundamental.

ENSINO RELIGIOSO - 1º ANO		
UNIDADE TEMÁTICA: IDENTIDADES E ALTERIDADES		
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	**CONTEÚDOS**	**HABILIDADES**
1-Trabalhar a identidade da criança, reconhecendo-se como cidadão diante do outro. Desenvolvendo o respeito e a sua capacidade de se relacionar com o outro (socialização).	**1-Alteridade** -Eu; -Eu sou com o outro; **-**Eu e o outro; -Eu e o outro somos nós.	**(EF01ER01)** Identificar e acolher as semelhanças e diferenças entre o eu, o outro e o nós. **(EF01ER02)** Reconhecer que o seu nome e o das demais pessoas os identificam e os diferenciam.
2-Perceber as diferenças e semelhanças das pessoas, reconhecendo a existência sobre amizade, a importância de se relacionar positivamente com os outros seja na escola e na família.	**2-Imanência e Transcendência** -As diferenças de cada um; **-**Símbolos religiosos das pessoas; -Lembranças na vida das pessoas; -Na família; memórias -Na comunidade.	**EF01ER03)** Reconhecer e respeitar as características físicas e subjetivas de cada um. **(EF01ER04)** Valorizar a diversidade de formas de vida.
UNIDADE TEMÁTICA: MANIFESTAÇÕES RELIGIOSAS		
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	**CONTEÚDOS**	**HABILIDADES**
3-Identificar junto às crianças as suas lembranças que demonstram os sentimentos de afetividade, as festas familiares que recordam os seus saberes na contribuição para o seu desenvolvimento no entendimento e compreensão sobre a ideia do sagrado na vida das pessoas, através dos símbolos religiosos.	**3-Sentimentos, lembranças, memórias e saberes:** As festas infantis; fotografias; família; -A ideia de um ser superior; -Os símbolos religiosos. O sagrado na vida familiar; -A sacralidade, dos símbolos religiosos para as pessoas.	**(EF01ER05)** Identificar e acolher sentimentos, lembranças, memórias e saberes de cada um.
4- Compreender que a nossa história está ligada pela simbologia que se expressa à ideia do divino de maneiras diversas, nas experiências culturais e nas diferenças com o outro.	**4-História das narrativas históricas** -Eu e minha história; -Contos; -Mitos; -Parábolas.	**(EF01ER06)** Identificar as diferentes formas pelas quais as pessoas manifestam sentimentos, ideias, memórias, gostos e crenças em diferente s espaços.

ENSINO RELIGIOSO - 2º ANO		
UNIDADE TEMÁTICA: IDENTIDADES E ALTERIDADES		
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	**CONTEÚDOS**	**HABILIDADES**
1- Mostrar para o educando a capacidade de relacionar-se com o outro, construindo o seu referencial de entendimento de sua identidade.	**1-Alteridade** -Eu e o outro - Eu -Os valores aproximam a convivência, -A família e a convivência com o outro.	**(EF02ER01)** Reconhecer os diferentes espaços de convivência. **(EF02ER02)** Identificar costumes, crenças e formas diversas de viver em variados ambientes de convivência
2-Desenvolver a compreensão dos educandos sobre a importância dos símbolos religiosos e seus significados na vida das pessoas e das diversas culturas.	**2- Memórias e Símbolos** -A força do símbolo em reunir -O significado e a necessidade dos símbolos religiosos para as	**(EF02ER03)** Identificar as diferentes formas de registro das memórias pessoais, familiares e escolares (fotos, músicas, narrativas, álbuns...).

	tradições religiosas se expressarem.	**(EF02ER04)** Identificar os símbolos presentes nos variados espaços de convivência.
3- Compreender que pela simbologia se expressa à ideia de divindade várias formas nas diferentes tradições religiosas, respeitando-as.	**3-Os símbolos religiosos intensificam a relação com o Transcendente-** A ideia de um ser superior para diferentes culturas.	**(EF02ER05)** Identificar, distinguir e respeitar símbolos religiosos de distintas manifestações, Tradições e instituições religiosas.
UNIDADE TEMÁTICA: MANIFESTAÇÕES RELIGIOSAS		
4-Possibilitar no educando o interesse pela origem e a história das religiões e o despertar de uma consciência religiosa sobre o entendimento dos diferentes significados dos alimentos sagrados para as culturas religiosas.	**4-O valor dos alimentos Sagrados pelas diferentes culturas religiosas** -O significado dos alimentos na diversidade religiosa e suas manifestações. Tais como: inhame, milho religiões africanas; o trigo para o cristianismo; a mandioca para os indígenas, entre outros.	**(EF02ER06)** Exemplificar alimentos considerados sagrados por diferentes culturas, tradições e expressões religiosas. **(EF02ER07)** Identificar significados atribuídos a alimentos em diferentes manifestações e tradições religiosas.

ENSINO RELIGIOSO - 3º ANO		
UNIDADE TEMÁTICA: IDENTIDADES E ALTERIDADES		
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	**CONTEÚDOS**	**HABILIDADES**
1- Identificar o seu próprio EU, reconhecendo no outro suas diferenças, analisando seus valores e, o amor ao próximo, valorizando as diferenças, templos sagrados e os movimentos religiosos.	**1-Alteridade** -Espaços e territórios religiosos. -Eu e o outro – Eu; -A convivência com o outro; -Os valores aproximam;	**(EF03ER01)** Identificar e respeitar os diferentes espaços e territórios religiosos de diferentes tradições e movimentos religiosos. **(EF03ER02)** Caracterizar os espaços e territórios religiosos como locais de realização das práticas celebrativas.
UNIDADE TEMÁTICA: MANIFESTAÇÕES RELIGIOSAS		
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	**CONTEÚDOS**	**HABILIDADES**
2-Endenteder os significados dos símbolos religiosos, analisando suas diferentes características, respeitando as práticas celebrativas acerca dos valores universais, de acordo com as culturas e tradições religiosas.	**2-Práticas celebrativas** -A força do símbolo em re-unir; -As tradições religiosas se expressam através dos símbolos; -Os símbolos religiosos e a relação com o Transcendente. - Os valores universais dos símbolos religiosos	**(EF03ER03)** Identificar e respeitar práticas celebrativas (cerimônias, orações, festividades, peregrinações, entre outras) de diferentes tradições religiosas. **(EF03ER04)** Caracterizar as práticas celebrativas como parte integrante do conjunto das manifestações religiosas de diferentes culturas e sociedades religiosas.
3- Analisar juntamente com os educandos, as diferentes manifestações religiosas, ampliando o entendimento sobre o Transcendente das diversas culturas e suas mais diversas	**3-Indumentárias religiosas:** Nas diversas manifestações religiosas A comunicação com o Transcendente. -Através de ritos e rituais;	**(EF03ER05) Reconhecer** as indumentárias (roupas, acessórios, símbolos, pinturas corporais) utilizadas em diferentes manifestações e tradições religiosas.

vestes litúrgicas cuidando e respeitando-as.	-Os trajes litúrgicos considerados sagrados.	**(EF03ER06)** Caracterizar as indumentárias como elementos integrantes das identidades.

ENSINO RELIGIOSO - 4º ANO		
UNIDADE TEMÁTICA: MANIFESTAÇÕES RELIGIOSAS		
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	**CONTEÚDOS**	**HABILIDADES**
4- Contribuir para os educandos terem respeito pelos valores da diversidade cultural religiosa, presentes nos ritos, rituais e símbolos.	**4-Ritos Religiosos e Rituais** -Ritos de Festas de aniversários, casamentos -As celebrações tornam-se práticas religiosas; - Celebrações dos grandes acontecimentos. -Ritos de Passagem; -Ritos de Iniciação; -Ritos Fúnebres	**(EF04ER01)** Identificar ritos presentes no cotidiano pessoal, familiar, escolar e comunitário. **(EF04ER02**) Identificar ritos e suas funções em diferentes manifestações e tradições religiosas. **(EF04ER03)** Caracterizar ritos de iniciação e de passagem em diversos grupos religiosos (nascimento, casamento e morte). **(EF04ER04)** Identificar as diversas formas de expressão da espiritualidade (orações, cultos, gestos, cantos, dança, meditação) nas diferentes tradições religiosas.
5-Valorizar o Sagrado no mundo das artes de cada cultura religiosa, através do diálogo e do respeito, como forma de construir e valorizar uma cultura de paz.	**As representações religiosas nas artes:** Museus; Teatros; Cinemas; Praças; Igrejas ou Templos Sagrados, através de pinturas e arquitetura, peças teatrais, entre outros.	**(EF04ER05)** Identificar representações religiosas em diferentes expressões artísticas (pinturas, arquitetura, esculturas, ícones, símbolos, imagens), reconhecendo-as como parte da identidade de diferentes culturas e tradições religiosas.
UNIDADE TEMÁTICA:CRENÇAS RELIGIOSAS E FILOSOFIAS DE VIDA		
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	**CONTEÚDOS**	**HABILIDADES**
-Reconhecer que seus nomes têm significados e histórias, assim se expressam os valores do Sagrado de cada cultura religiosa, através do diálogo e do respeito, nas diferentes manifestações religiosas, como forma de construir um diálogo inter-religioso.	**Ideias de Divindades** **-**Os significados dos nomes e sua escolha; -As práticas religiosas e a relação com o Transcendente; -As práticas religiosas e as representações do Transcendente. -As Práticas e o Respeito às diversas Divindades.	**(EF04ER06)** Identificar nomes, significados e representações de divindades nos contextos familiar e comunitário. **(EF04ER07)** Reconhecer e respeitar as ideias de divindades de diferentes manifestações e tradições religiosas.

ENSINO RELIGIOSO - 5º ANO		
UNIDADE TEMÁTICA:CRENÇAS RELIGIOSAS E FILOSOFIAS DE VIDA		
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	**CONTEÚDOS**	**HABILIDADES**
1-Refletir a respeito do significado da história de um povo e de cada	**1-História das narrativas sagradas orais e escritas**	**(EF05ER01)** Identificar e respeitar acontecimentos sagrados de diferentes culturas e

pessoa à luz da dimensão transcendental.	-Os mitos e segredos na história dos povos. -A palavra sagrada para os povos.	tradições religiosas como recurso para preservar a memória.
2-Desenvolver a capacidade de interagir e dialogar com as tradições religiosas, diferenciando e reconhecendo as mensagens contidas nos mitos da criação	**2- Mitos nas Tradições Religiosas** -Mitos da criação nas diferentes culturas religiosas -Divindades; - As representações do Transcendente: valor supremo do povo;	**(EF05ER02)** Identificar mitos de criação em diferentes culturas e tradições religiosas. **(EF05ER03)** Reconhecer funções e mensagens religiosas contidas nos mitos de criação (concepções de mundo, natureza, ser humano, divindades, vida e morte).
3-Distinguir que as Tradições Religiosas de matriz indígena, matriz africana e europeia, no Brasil, deram origem ao povo brasileiro, contribuindo com a cultura brasileira, nos aspectos socioculturais, étnicos e religiosos. - Promover a reflexão sobre espiritualidades a fim de contribuir com o aprofundamento da dimensão religiosas dos estudantes.	**3- A Formação do povo brasileiro** -Ancestralidade e tradição Oral na preservação da memória; -Diversidade étnica da cultura negra e indígena, principalmente, presentes no nosso cotidiano. -Textos orais. -Espiritualidades.	**(EF05ER04)** Reconhecer a importância da tradição oral para preservar memórias e acontecimentos religiosos. **(EF05ER05)** Identificar elementos da tradição oral nas culturas e religiosidades indígenas, afro-brasileiras, ciganas, entre outras. **(EF05ER06)** Identificar o papel dos sábios e anciãos na comunicação e preservação da tradição oral. **(EF05ER07)** Reconhecer, em textos orais, ensinamentos relacionados a modos de ser e viver.

ENSINO RELIGIOSO - 6º ANO		
UNIDADE TEMÁTICA:CRENÇAS RELIGIOSAS E FILOSOFIAS DE VIDA		
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	**CONTEÚDOS**	**HABILIDADES**
1- Conhecer e dialogar sobre o significado do transcendente e, ao mesmo tempo reconhecer os diferentes nomes dados ao Transcendente pelas diferentes culturas e o papel de cada uma através dos Textos Sagrados.	**1-As tradições escritas: registros dos ensinamentos** -Os significados do Transcendente nos Textos Sagrados; a revelação e a história das narrativas sagradas. -As Tradições Religiosas que possuem as escrituras sagradas; -Nomes do Transcendente nas diferentes Tradições Religiosas do mundo.	**(EF06ER01)** Reconhecer o papel da tradição escrita na preservação de memórias, acontecimentos e ensinamentos religiosos. **(EF06ER02**) Reconhecer e valorizar a diversidade de textos religiosos escritos (textos do Budismo, Cristianismo, Espiritismo, Hinduísmo, Islamismo, Judaísmo, entre outros).
2- Valorizar e respeitar as culturas religiosas, compreendendo-as como patrimônio da humanidade com suas normas de conduta e valores, tendo como referenciais nos seus escritos sagrados e, na sua oralidade.	**2-Ensinamentos da tradição escrita** As verdades sagradas como referenciais da vontade do Transcendente. -A autoridade fundamentada do discurso religioso de cada cultura religiosa. -O sistema de valores e atitudes, das tradições religiosas,	**(EF06ER03)** Reconhecer, em textos escritos, ensinamentos relacionados a modos de ser e viver. **(EF06ER04)** Reconhecer que os textos escritos são utilizados pelas tradições religiosas de maneiras diversas. **(EF06ER05)** Discutir como o estudo e a interpretação dos

- Perceber as disputas ocorridas também por discussões religiosas e por danos referentes a intolerância.	fundamentado em seus Textos Sagrados.	textos religiosos influenciam os adeptos a vivenciarem os ensinamentos das tradições religiosas.
3-Perceber que as tradições religiosas, são expressões parciais de uma única realidade a procura pelo infinito, que através de seus símbolos, mitos ritos e textos se comunicam com o Transcendente.	**3-Símbolos religiosos:** presentes nas culturas **-Ritos:** As práticas celebrativas da diversidade religiosa; **Mitos religiosos:** O mito da criação; O mito da origem humana; As mitologias e suas divindades.	**(EF06ER06)** Reconhecer a importância dos mitos, ritos, símbolos e textos na estruturação das diferentes crenças, tradições e movimentos religiosos. **(EF06ER07)** Exemplificar a relação entre mito, rito e símbolo nas práticas celebrativas de diferentes tradições religiosas.

ENSINO RELIGIOSO - 7º ANO		
UNIDADE TEMÁTICA:MANIFESTAÇÕES RELIGIOSAS		
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	**CONTEÚDOS**	**HABILIDADES**
1-Identificar e respeitar a evolução das práticas ritualísticas em relação ao fenômeno religioso através da comunicação nas diversidades das manifestações e tradições religiosas e suas práticas espirituais em qualquer situação da vida.	**1-Místicas e espiritualidades** **-**Experiências religiosas com o Transcendente; **-**A relação que permite as práticas religiosas significantes. -A manifestação de cada cultura religiosa. - A experiência com o Transcendente pessoal e coletiva.	**(EF07ER01)** Reconhecer e respeitar as práticas de comunicação com as divindades em distintas manifestações e tradições religiosas. **(EF07ER02)** Identificar práticas de espiritualidade utilizadas pelas pessoas em determinadas situações (acidentes, doenças, fenômenos climáticos).
2-Distinguir e reconhecer as funções das lideranças religiosas nas mais diversas tradições e culturas religiosas	**2-Lideranças religiosas;** -Suas funções; -Líderes religiosos que se destacam; -A convivência ética e o diálogo inter-religioso;	(**EF07ER03)** Reconhecer os papéis atribuídos às lideranças de diferentes tradições religiosas. **(EF07ER04)** Exemplificar líderes religiosos que se destacaram por suas contribuições à sociedade. **(EF07ER05)** Discutir estratégias que promovam a convivência ética e respeitosa entre as religiões
UNIDADE TEMÁTICA: CRENÇAS RELIGIOSAS E FILOSOFIAS DE VIDA		
3-Refletir sobre os valores e princípios éticos e estéticos das diferentes tradições religiosas.	**3-Princípios éticos, estéticos e valores religiosos** -O princípio de alteridade; -O conhecimento das normas das tradições religiosas.	**(EF07ER06)** Identificar princípios éticos em diferentes tradições religiosas e filosofias de vida, discutindo como podem influenciar condutas pessoais e práticas sociais.
4-Conhecer e entender quais são as funções das lideranças religiosas e seus comportamentos diante da defesa dos direitos humanos, quanto à liberdade de escolha de crenças religiosas e as convicções de fé das pessoas.	**4-Liderança e direitos humanos;** - O papel das lideranças religiosas; em favor dos direitos humanos; -A liberdade de crença e os direitos de cada um na escolha de sua tradição e cultura religiosa.	**(EF07ER07)** Identificar e discutir o papel das lideranças religiosas e seculares na defesa e promoção dos direitos humanos. **(EF07ER08)** Reconhecer o direito à liberdade de consciência, crença ou convicção questionando concepções e práticas sociais que a violam.

ENSINO RELIGIOSO - 8º ANO		
UNIDADE TEMÁTICA:CRENÇAS RELIGIOSAS E FILOSOFIAS DE VIDA		
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	**CONTEÚDOS**	**HABILIDADES**
1-Refletir sobre as influências de representantes de crenças religiosas que procuram induzir as pessoas a se converterem ao seu credo religioso, interferindo assim nas mudanças da filosofia de vida do ser humano. - Enfatizar como a mídia e/ou meios de comunicação podem exaltar ou desconstruir uma crença de acordo com seu posicionamento.	**1-Crenças convicções e atitudes** **-**Escolhas e diferenças culturais; -Os princípios éticos das tradições religiosas; -As exigências e qualidades éticas do procedimento humano na perspectiva da tradição religiosa.	**(EF08ER01)** Discutir como as crenças e convicções podem influenciar escolhas e atitudes pessoais e coletivas. **(EF08ER02)** Analisar filosofias de vida, manifestações e tradições religiosas destacando seus princípios éticos.
2-Desenvolver habilidades específicas sobre as diferentes culturas religiosas e doutrinas a respeito de suas concepções de mundo, da vida e morte.	**2-Doutrinas religiosas** **-**Orientações ética de vida, nas normas e crenças das tradições religiosas.	**(EF08ER03)** Analisar doutrinas das diferentes tradições religiosas e suas concepções de mundo, vida e morte.
3-Analisar os valores e limites éticos do poderio de algumas tradições religiosas que influenciam a mídia fazendo comparações com os líderes religiosos do passado, avaliando suas políticas que interferem na esfera pública.	**3- Crenças, filosofias de vida e esfera pública** **-**História de vida de pessoas que viveram em função de sua fé; Pelas causas humanitárias e sociais modificando a sociedade (Abraão, Moisés, Sidarta Gautama, Zaratustra, Confúcio, Jesus, Maomé, Lao-tsé, Gandhi, Martin Luter King, Madre Teresa de Calcutá, Sathya Sai Baba, Nelson Mandela, etc.); Atualmente as lideranças religiosas pelas causas de interesse sócio econômico cultural e religioso.	**(EF08ER04)** Discutir como filosofias de vida, tradições e instituições religiosas podem influenciar diferentes campos da esfera pública (política, saúde, educação, economia). **(EF08ER05)** Debater sobre as possibilidades e os limites da interferência das tradições religiosas na esfera pública. **(EF08ER06)** Analisar práticas, projetos e políticas públicas que contribuem para a promoção da liberdade de pensamento, crenças e convicções.
Analisar o comportamento das tradições religiosas que utilizam como ferramenta de trabalho as novas tecnologias para doutrinar as pessoas, visando o processo de conversão com outros interesses para o lado socioeconômico.	**4-Tradições religiosas, mídias e tecnologias** **-**As tradições religiosas e a mídia; -A utilização da tecnologia nas tradições religiosas, como uso na política partidária e sócio econômica.	**(EF08ER07)** Analisar as formas de uso das mídias e tecnologias pelas diferentes denominações religiosas.

ENSINO RELIGIOSO - 9º ANO		
UNIDADE TEMÁTICA:CRENÇAS RELIGIOSAS E FILOSOFIAS DE VIDA		
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	**CONTEÚDOS**	**HABILIDADES**
1-Debater e descobrir as dimensões e os sentidos Transcendentes de algumas atitudes e valores do ser humano, refletindo a luz dos valores transcendentes, a respeito das dificuldades e dos perigos expostos na mídia, que podem impedir a	**1-Imanência e transcendência** -Diferenciar Imanência da Transcendência nas diversas culturas religiosas; -O sentido da vida; **-**A valorização da vida	**(EF09ER01)** Analisar princípios e orientações para o cuidado da vida e nas diversas tradições religiosas e filosofias de vida. **(EF09ER02)** Discutir as diferentes expressões de valorização e de desrespeito à vida, por

vida saudável, e o seu crescimento como pessoa.		meio da análise de matérias nas diferentes mídias
2- Problematizar e posicionar-se frente o significado das afirmações e verdades de fé das tradições religiosas, reconhecendo o sentido que dão à vida e à morte, através de seus mitos e ritos fúnebres em suas mais diversas filosofias e concepções de vida.	**2-Vida e morte** **-**Perguntas existenciais sobre o sentido da vida: Quem eu sou? De onde vim? Para onde vou? -A concepção de vida e morte na filosofia de vida da diversidade religiosa através dos ritos fúnebres - As respostas existenciais norteadoras do sentido da vida: ressurreição; reencarnação; ancestralidade e o nada.	**(EF09ER03)** Identificar sentidos do viver e do morrer em diferentes tradições religiosas, através do estudo de mitos fundantes. **(EF09ER04)** Identificar concepções de vida e morte em diferentes tradições religiosas e filosofias de vida, por meio da análise de diferentes ritos fúnebres. **(EF09ER05)** Analisar as diferentes ideias de imortalidade elaboradas pelas tradições religiosas (ancestralidade, reencarnação, transmigração e ressurreição).
3- Desenvolver habilidades para a construção de um projeto de vida, fundamentado nos princípios e valores éticos, compreender que o consumismo, o individualismo e a competição apresentada pela sociedade são valores capazes de impedir a vivência de uma ação solidária.	**3-Princípios e valores éticos** **-**A dignidade humana nas atitudes éticas em favor da vida; -Os princípios que norteiam uma vida familiar, cultural e religiosa; -A fundamentação dos limites éticos, normas e valores pelas Tradições Religiosas no seio familiar para um projeto de vida;	**(EF09ER06)** Reconhecer a coexistência como uma atitude ética de respeito à vida e à dignidade humana. **(EF09ER07)** Identificar princípios éticos (familiares, religiosos e culturais) que possam alicerçar a construção de projetos de vida. **(EF09ER08)** Construir projetos de vida assentados em princípios e valores éticos.

POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS

A natureza da metodologia no campo educacional brasileiro é compreendida em todos os componentes curriculares na operacionalização do trabalho docente. Em se tratando do Ensino Religioso, e considerando a pesquisa e o diálogo enquanto princípios mediadores do processo de ensino aprendizagem, toda abordagem metodológica articula um processo de observação, identificação, análise, apropriação e ressignificação de saberes, conhecimentos e experiências, tanto aqueles oriundos do cotidiano e da cultura local/regional, quanto os provenientes da sociologia, da filosofia, da antropologia, da história, das artes e demais ciências.

O conhecimento religioso, sistematizado pelo conjunto de disciplinas constituintes da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões) e da Educação, legitima-se na sua abordagem na escola laica enquanto conhecimento escolar. Este, por sua vez, tem características e fenômeno de estudo próprio socialmente construídos nos campos sociais e culturais de cada realidade onde o sujeito (con)vive.

Os conhecimentos escolares só se tornam educativos na medida em que sofrem uma descontextualização e, concomitantemente, um processo de recontextualização (MOREIRA; CANDAU, 2007), no qual a história, a identidade, os saberes prévios e as expectativas dos(as) estudantes produzem uma dinâmica de engajamento em torno de aprendizagens individuais e coletivas, tendo em vista o desenvolvimento das competências e habilidades específicas da área e do componente curricular.

O processo ensino/aprendizagem não é algo estanque, mas complexo e dinâmico, o que pressupõe uma contínua (res)significação crítica dos conhecimentos religiosos, mediada pela ação docente, a fim de que a apropriação sobre o conhecimento do Ensino Religioso produza efeitos nas escolhas individuais e nas práticas socioculturais. Desse modo, o trabalho didático-pedagógico em sala de aula poderá, dentre outros encaminhamentos possíveis, ocorrer a partir dos seguintes procedimentos:

1º Ano: Unidade Temática: Identidades e Alteridades - Tema: A alteridade: **O eu e o outro.** A criança nesse caso começa a observar a si e ao outro, o reconhecimento da existência do diferente, e o respeito pelo outro. Nesse primeiro momento, é importante trabalhar a identidade do(a) educando(a), o seu nome a sua origem e significado, a partir, por exemplo, do contar a sua história através de desenhos.

1º Ano - Unidade Temática: Manifestações Religiosas: Sentimentos, lembranças, memórias e saberes: Nesse momento, é relevante o trabalho com fotografias dos alunos, como as de festas infantis e de aniversários, suas primeiras recordações da infância junto à família, ou de um acontecimento marcante. Em seguida apresenta outras fotos que dão a ideia do Transcendente; as pessoas com suas manifestações ao seu sagrado - cantando, louvando, e orando em diversos lugares; diversos símbolos religiosos pertencentes e múltiplas manifestações ao Transcendente. A partir do trabalho com esses símbolos, o professor pode intensificar as perguntas e pedir para as crianças separarem o que é religioso e o que não é religioso, podendo elaborar cartazes com o conhecimento construído.

2º Ano: Unidade Temática: Identidades e Alteridades- Tema: Alteridade, A família e a convivência com o outro. Antes de iniciar o trabalho com essa temática, é necessário estabelecer as conexões com os temas já desenvolvidos anteriormente, os quais oportunizaram a compreensão de que também é importante relembrar o conhecimento de si e do outro. Refletir com eles sobre a nossa primeira sociedade que é a família e o seu valor. O(a) docente precisa ajudar as crianças a perceberem os tipos e/ou ampliação do conceito sobre família(s) existente na sociedade atual, elencando por exemplo, a compreensão de que nem todos moram com a família “tradicionalmente construída ao longo da história”; uns moram somente com a mãe ou com o pai; outros com padrinhos; tios(as); e/ou outras pessoas. E, assim, pode-se realizar o diálogo em sala de aula. Depois é interessante sugerir a produção de desenhos e/ou escrita sobre o assunto abordado.

2º Ano: Unidade Temática: Manifestações Religiosas - Tema: O valor dos alimentos Sagrados pelas diferentes culturas religiosas. O estudo dessa temática pode ser iniciado pela partilha do conhecimento sobre os alimentos preferidos. Na sequência, o(a) docente apresenta uma história que pode ser a lenda da mandioca ou outras referentes ao conteúdo proposto. Será importante abordar o(s) significado(s) dos alimentos na diversidade religiosa, tais como: inhame e milho para religiões africanas; o trigo para o cristianismo; a mandioca para os indígenas, entre outros, que são considerados como sagrados na concepção dessas religiões. Finalizando esse estudo, pode ser feita construção de pequenos textos, cartazes, murais, exibição de vídeos etc.

3º Ano: Unidade Temática: Identidades e Alteridades - Tema: -Alteridade - Espaços e territórios religiosos. - A convivência com o outro; os valores aproximam. Iniciar o trabalho, por exemplo, através de um pequeno vídeo sobre a natureza e o comportamento das pessoas. Pedir às crianças que observem tudo que acontece e registrem no caderno, refletindo sobre o que estão vendo. O(a) professor(a) instiga os(as) estudantes a dialogarem sobre a natureza; o que viram/observaram. Após ouvir as respostas das crianças, o(a) docente faz uma explanação sobre nossas diferenças tanto físicas, quanto culturais, sociais, psicológicas etc. É importante ressaltar a diversidade e nela, também a diversidade religiosa, através das tradições religiosas: matrizes indígenas e africanas, além da matriz cristã, as tradições orientais, dentre outras. O(a) educador pode sugerir que façam pesquisa no dicionário para conhecerem as palavras desconhecidas, aproveitando também para trabalhar o respeito e o diálogo sobre as tradições religiosas e o meio ambiente.

3º Ano: Unidade Temática: Manifestações Religiosas - Tema: Práticas celebrativas. A força do símbolo em re-unir: A partir do trabalho um vídeo ou texto que aborde a diversidade de manifestações religiosas, estudar como cada tradição religiosa se comunica com o sagrado; o significado dos símbolos religiosos de cada tradição religiosa; o diálogo inter-religioso e intercultural, e como acontece a comunicação de cada um(a) com o divino (para aqueles(as) que têm uma confissão de fé). É possível continuar o estudo com aula(s) explanativo-dialogadas (por meio de slides, textos etc.) para entender a dimensão religiosa das práticas das diversas culturas: africanas através do Vodu, Candomblé e Umbanda; as Indígenas em seus ritos e rituais; bem como outras tradições.

4º Ano: Unidade Temática: Manifestações Religiosas - Tema: Ritos Religiosos e Rituais – É Fundamental nessa unidade explicar alguns ritos, como festas de aniversários, casamentos etc; incentivar os(as) estudantes a identificarem alguns ritos presentes no cotidiano pessoal, familiar, escolar e comunitário. Também é importante realizar pesquisas e debates acerca dos ritos religiosos e suas funções em diferentes manifestações e tradições religiosas.

4º Ano: Unidade Temática: Unidade Temática: Crenças Religiosas e Filosofias de Vida. Tema: Ideias de Divindades – para o trabalho com essa temática, o professor, por exemplo, pode promover um debate acerca dos significados e história dos nomes de cada um(a) e suas escolhas, identificando nos nomes, seus significados e as representações dessas divindades nos contextos familiares e comunitários, onde o próprio estudante vai descobrir por que tem esse nome. Será comum a reação de muitos(as) estudantes que não gostam de seus nomes, então, cabe a(ao) professor(a) trabalhar isso com sua turma, numa perspectiva de valorização de si, sua identificação, seu símbolo (nome) etc.

5º Ano: Unidade Temática: Crenças Religiosas e Filosofias de Vida. Tema: História das narrativas sagradas orais e escritas –Para essa temática, é importante solicitar pesquisas sobre os mitos e segredos na história dos povos, bem como sobre as palavras sagradas para os diferentes povos de diferentes culturas. Também promover estudos (por meio de textos, vídeos, slides etc.) acerca da alteridade, incentivando, assim, o respeito aos acontecimentos sagrados de diferentes culturas e tradições religiosas como recurso para preservar a memória de um povo.

6º Ano: Unidade Temática: Crenças Religiosas e Filosofias de Vida. -As tradições escritas: registros dos ensinamentos – promover um estudo sobre os significados do Transcendente nos Textos Sagrados, apresentando os diversos nomes que representa Deus Javé; Iavé; (cristãos), Tupã (indígenas), Olorum (candomblé), Oxalá (umbanda), Allá (islamismo, Brâman (hindus) Sagrado, Divino, Transcendente e tantos outros.

7º Ano: Unidade Temática: Manifestações Religiosas. - Místicas e espiritualidades: Oportunizar estudos sobre diferentes experiências religiosas com o Transcendente, conhecendo algumas práticas religiosas significantes. Nesse caso, o(a) professor(a) precisa incentivar seus(suas) estudantes(as) sobre a importância de respeitar as práticas que promovem a relação e a comunicação das pessoas com o seu sagrado; reconhecendo e respeitando as práticas de comunicação com as divindades em distintas manifestações e tradições religiosas.

7º Ano: Unidade Temática: Crenças Religiosas e Filosofias de Vida: Princípios éticos e valores religiosos –ao se ressaltar o princípio de alteridade, os(as) estudantes necessitam de incentivos para observarem nas tradições religiosas seus estilos de vidas, os princípios éticos de sua localidade e de outras regiões. Assim, é preciso discutir com os alunos como essas tradições podem influenciar as suas condutas pessoais e práticas

sociais. Tudo isso pode ser feito através de vídeos, textos, encenações teatrais, paródias. Ao final desse processo, o(a) professor(a) pode destacar os pontos comuns que essas crenças comungam.

8º Ano: Unidade Temática: Crenças Religiosas e Filosofias de Vida: Crenças convicções e atitudes - Escolhas e diferenças culturais; - Os princípios éticos das tradições religiosas. Discutir com os(as) estudantes como as crenças e suas convicções podem influenciar nas escolhas e atitudes pessoais e coletivas, e a linguagem simbólica. Isso pode ser feito por meio de textos ou filmes, abrindo-se espaço para o debate ou apresentação de seminários interno e/ou inter-classe.

9º Ano - Unidade Temática: Crenças Religiosas e Filosofias de Vida: Imanência e transcendência - Diferenciar Imanência da Transcendência nas diversas culturas religiosas. Observar juntamente com os alunos os princípios e orientações para o cuidado com a vida nas diversas tradições religiosas e seus estilos de vida. É possível ainda destacar as diferentes expressões de valorização e de desrespeito à vida, por meio da coleta de informações em pesquisas e entrevistas, bem como exibição de vídeos, dentre outros recursos audiovisuais.

Por fim, gostaríamos de destacar a sala de aula como um espaço onde o professor cria estratégias didático-pedagógicas que coloquem em diálogo, confronto e debate o conhecimento teórico-prático em um determinado contexto, ocupado ou constituído por agentes em contínua formação. Nesse sentido, o conjunto de sugestões aqui apresentadas não têm a intenção de determinar o trabalho do professor, mas antes de orientar as possibilidades para desenvolvê-lo, resguardando sua autonomia profissional.

2- AVALIAÇÃO:

A avaliação é necessária em todos os empreendimentos humanos, passando por todas as dimensões: sociais, políticas, econômicas, religiosas, ideológicas entre outras. Daí a importância de se avaliar para: re-ver os objetivos; retornar o caminho; refazer o processo; atingir as finalidades; realizar o projeto educacional proposto.

Os Parâmetros Curriculares Nacional do Ensino Religioso (PCNER) apresentam a avaliação como contínua e sistemática, intrínseca ao processo educativo ao determinarem que ela corresponda ao acompanhamento da aprendizagem e não à aquisição dos conteúdos desvinculados do mundo e da vida dos(as) educandos(as).

A avaliação tem a função de: alimentar; sustentar e orientar a intervenção pedagógica; pressupõe um caráter inclusivo e não excludente; estímulo e valorização das expectativas atingidas; possibilita ao professor conhecer quando o(a) estudante se aproxima ou não dessa aprendizagem almejada; é processual cumulativa, na qual o conhecimento sempre é ampliado.

Dessa forma, avaliar possibilita um dinamismo essencial na educação. Para o(a) professor(a) **"**[...]permite refletir sobre sua prática, revê-la, reorientá-la, recriar e reorganizar seus instrumentos de trabalho." (FONAPER, 2000). A maneira como o(a) professor(a) realiza a avaliação faz toda diferença na formação e na vida dos(as) educandos(as).Para a escola: **"**[...] os resultados da avaliação possibilitam localizar as falhas e os limites da ação pedagógica e definir prioridades." (FONAPER, 2000). Para isso, é fundamental o envolvimento de toda equipe pedagógica nesse processo de avaliação, liderada pelo/a gestor/a, refletindo sobre o fazer pedagógico, onde a escola avançou, e o que precisa melhorar.

No caso do Ensino Religioso, é importante que toda a comunidade escolar tome conhecimento sobre como deve ocorrer processo avaliativo. O Artigo 33 da LDB nº. 9394/1996, alterado pela Lei de nº. 9475/1997 (Lei do Ensino Religioso) assegura que:

> Art. 33- O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

Neste caso, a lei estabelece ser tal ensino "[...] obrigatório para a escola e facultativo para o aluno." Logo, no processo de avaliação os(as) estudantes são avaliados. Quando tratamos sobre o ensino e aprendizagem do Ensino Religioso, é essencial observar como é realizada a avaliação. Assim sendo, a avalição proposta para o Ensino Religioso seguirá o quadro abaixo:

Ótimo (O) = 90 - 100	Estudantes assíduos, respeitosos, responsáveis, solidários, com ótima participação ativa e efetiva.
Bom (B) = 7,0 - 8,9	Estudantes presentes, interessados, responsáveis com boa participação e convivência, demonstra bons princípios e de valores humanos.
Precisa Melhorar (PM) = 5,0 - 6,9	Estudantes que faltam ocasionalmente, apresentam gestos humanitários, demonstram atitudes e interesses regulares, oscilam em praticar de ações solidárias;

Tem Dificuldades (TD) = Abaixo de 4,9	Estudantes faltosos, dificilmente participam nas atividades, apresenta resistência nos relacionamentos, tem convivência desafiadora.

Caberá a cada sistema de ensino optar pela nomenclatura que melhor estiver de acordo com sua proposta pedagógica. Essa sistemática facilita o processo de ensino aprendizagem, e a vida do(a) estudante, do(a) professor(a) e da escola! Enfim, é uma das formas de se valorizar as aulas deste componente curricular.

Uma das etapas da avaliação do Ensino Religioso é a autoavaliação. O(a) estudante faz uma reflexão consistente sobre sua atuação discente (comportamento, responsabilidade, relacionamento em sala de aula, tolerância com os diferentes etc.) e suas participações e produções, construindo, assim, autonomia pessoal e coletiva.

Na avaliação final, são aferidos os resultados sobre a aprendizagem deste componente curricular, em que são detalhados o grau de aprendizagem dos(das) estudantes, o desenvolvimento das habilidades e competências a respeito das unidades de conhecimento. Assim, avalia-se se ensino/aprendizagem cumpriu a sua finalidade dos(das) estudantes aprofundarem e obterem conhecimentos de novas atitudes e novos valores diante do conhecimento religioso, tais como: a sociabilidade, afetividade, responsabilidade, cultura de paz, compromisso, responsabilidade, transformação etc.

No Ensino Religioso, será importante ainda avaliar se houve o respeito à alteridade, o direito do outro ser diferente, o desenvolvimento da capacidade de tolerância, de ser solidário e de ter autonomia para assumir sua identidade pessoal com segurança e liberdade.

9.3 Ensino Religioso - Educação Infantil

9.3.1 Introdução

Como seres humanos somos desafiados não só pela necessidade de sobrevivência, mas pela necessidade de respostas a questões que se referem a uma dimensão superior. Neste sentido, o Ensino Religioso desempenha um importante papel, uma vez que os conhecimentos construídos promovem desenvolvimento de valores, que contribuem na formação do caráter do educando.

Assim, considerando a Educação Infantil a primeira etapa da Educação Básica, torna-se fundamental que o trabalho referente a este componenete curricular tenha início já nesta etapa, a partir de aspectos que envolvem “O eu, o outro e o nós”.

A segunda Versão da BNCC, 2016, p. 55 assegura que na pré-escola, crianças de 4 e 5 anos, com a obrigatoriedade de matrícula a partir da Emenda Constitucional nº. 59/2009 começam a frequentar a escola pública. A apropriação e a construção de conhecimentos pelas crianças nas instituições de Educação Infantil, urbanas e rurais, efetivam-se pela participação delas em diferentes práticas culturais, intencionalmente organizadas pelo professor e pela professora, no cotidiano das unidades. [...] Assim, o foco do trabalho pedagógico deve incluir o cultivo de uma visão plural de mundo e de um olhar que respeite as diferenças existentes entre as pessoas e entre os contextos ou culturas. Este é um dos aspectos contidos nesse documento. (BNCC, 2016, p. 56).

De acordo com a Resolução 009/2010 da Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa, Capítulo II, Art. 6º.

> A educação infantil norteia-se pelos princípios de igualdade e liberdade, pelos ideais de solidariedade, pela gestão democrática, tendo por finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, afetivo, intelectual, social, contribuindo para o exercício da cidadania, pautando-se ainda:
> I-No respeito à dignidade e aos direitos da criança com suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnica, religiosa, sem discriminação. (Semanário Oficial 04/12/2010, p. 003/21)

É importante mostrar a importância desses elementos na formação das crianças, somando junto aos outros saberes que complementam na formação de sua personalidade, para que possam se tornar pessoas capazes de dialogar, de se sensibilizar, de amar, de respeitar, de acreditar e de lutar por um mundo cada vez melhor, sendo cidadãos do universo. Todo ser humano que vivencia uma experiência familiar deve cultivar e ampliar com o decorrer dos tempos, outras experiências sociais através do ambiente escolar e da sociedade. Oleniki e Daldegan(2004, p. 57), afirmam:

> No ambiente familiar o cuidar e o educar estão voltados às necessidades da criança, como: higiene, saúde, alimentação, afeto, atenção, normas, para a convivência social, normas de conduta, ética, expressões religiosas (gestos, orações...). Para atender essas necessidades o cuidar e o educar não se dissociam, mas são interdependentes, articulam-se para oferecer atenção e promoção de meios para o desenvolvimento e formação da criança, proporcionando condições que a ajudam na construção de sua autonomia.

É na Educação Infantil que essas experiências iniciam a partir da relação da criança com outras crianças e com as educadoras, seguindo uma sequência lógica de que o cuidar, o educar e o brincar estão associados às necessidades básicas da criança para o seu pleno desenvolvimento. É a partir do conviver, brincar, participar,

explorar, expressar, conhecer-se que a criança adquire autonomia e ao mesmo tempo aprende a vivenciar os aspectos relativos ao seu desenvolvimento psico-social e cultural.

É através do lúdico que a criança se socializa e aprende brincando, e isso vem refletir, facilitar e influir na sua formação integral. Segundo Oleniki e Daldegan (2004, p. 64).

> Para operacionalizar o Ensino Religioso na Educação Infantil é necessário considerar uma proposta pedagógico-metodológica que possa desenvolver o processo de ensino-aprendizagem partindo de uma atividade lúdica, relacionada ao conteúdo que se deseja trabalhar, proporcionando ao educando uma inter-relação entre o mundo que o cerca e sua própria experiência religiosa.

Todavia, o Ensino Religioso contribui, para o desenvolvimento das identidades dos sujeitos, considerando a construção de valores, a partir de experiências e conhecimentos religiosos e não religiosos já apropriados por eles, ampliando as possibilidades de aprendizagem na medida em que tratam do conjunto de conhecimentos constituintes da diversidade cultural e religiosa, permitindo que os educandos/as identifiquem significados elaborados pelas identidades e alteridades, manifestações religiosas e filosofias de vida, em diferentes espacialidades e temporalidades, e construindo sentidos referentes às distintas concepções e práticas sociorreligiosas.

Sendo a educação Infantil a 1ª etapa da Educação Básica e de acordo com os eixos estruturantes (interações e brincadeiras) dessa modalidade de Ensino, devem ser assegurados seis (6) direitos de aprendizagem e desenvolvimento para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver. (BRASIL, 2017, p. 23)

- 1 Conviver; 2 brincar; 3 participar; 4 explorar; 5 expressar e, 6 conhecer-se.

Considerando esses direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 23), estabelece cinco campos de experiências, nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver.

- O eu, o outro e o nós
- Corpo, gestos e movimentos
- Traços, sons, cores e formas
- Escuta, fala pensamento e imaginação
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Todavia estes cinco pilares são portas abertas para estabelecer o Ensino Religioso (ER) nessa modalidade de ensino, tendo em vista que o primeiro pilar “O

eu, o outro e o nós” faz parte dos conteúdos deste componente curricular. Um dos pilares do ER tem o foco no processo de humanização da educação, pois, penetra na essência do ser humano, através do princípio de alteridade, pois, *quem ama cuida e quem cuida ama*.

E desde cedo esse processo poderá começar no início da vida, no ventre da mãe, na 1ª infância e nas diversas etapas para chegar ao processo de desenvolvimento da Educação Infantil escolar. Sendo assim, o ER propicia a criança nessa fase, uma base que vai aprimorar, progressivamente, sua capacidade de leitura de mundo, ampliando conhecimentos referentes às diversidades, educando-o na e para a alteridade, na perspectiva dos Direitos Humanos.

Desta maneira este componente curricular contribui para a formação ética, estética, sensível e política possibilitando que se reconheçam e se valorizem enquanto sujeitos que se apropriam de saberes produzindo cultura nas relações com outras pessoas e com a natureza. As Diretrizes Curriculares Nacionais 2009 para a Educação Infantil assegura:

> Art. 8°- A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

De forma lúdica a criança vai se socializando e se familiarizando, crescendo fisicamente, cognitivamente e espiritualmente, onde o foco principal está na sua própria identidade religiosa.

CRIANÇAS PEQUENAS (4 ANOS A 5 ANOS E 11MESES)	
CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: O EU, O OUTRO E O NÓS	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	**VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS**
- Educar a criança como pessoa cidadã participante do universo e como ser único, situado no mistério Transcendente que se manifesta por meio da religiosidade. - Cultivar a postura de amor e carinho para com todos, adequando-as de acordo com o ambiente de socialização. - Sentir a sacralidade da natureza e do planeta, com atitudes de amor e respeito a todos os seres existentes; - Cultivar e oportunizar estudos e reflexões acerca dos princípios e dos valores humanos, do respeito às diferenças e à diversidade religiosa. - Mostrar para a criança a importância dos alimentos saudáveis na vida como manifestação de gratidão e reverência às divindades religiosas. - Refletir com as crianças sobre os alimentos que foram eleitos pelos povos para expressar a fé em tempos fartos e escassos. - Despertar na criança o gesto de comensalidade e gratidão pelo alimento à mesa, pela continuidade da vida.	**As práticas pedagógicas possibilitarão que as crianças pequenas:** - Desenvolvam atitudes de respeito e responsabilidade, consigo mesmo, com o outro, com a natureza e com o Transcendente do outro; - Valorizem a vida como um dom do Criador; - Participem da roda de diálogo, manifestando as suas opiniões; **-** Explorem os ambientes exercitando sua postura de acordo com a localidade e novidades; - Exercitem noções básicas de identidade, alteridade e divindade; - Percebam o universo que a cerca, tais como a escola, os templos sagrados, a natureza, entre outros; - Reconhecem a diversidade do seu espaço escolar, interagindo com seus coleguinhas e outras pessoas; -Apreciem e comentem sobre histórias, contos e lendas; - Descubram a sua história da vida familiar; -Aprendam a construir um ambiente de solidariedade e humanidade com o outro.
CRIANÇAS PEQUENAS (4 ANOS A 5 ANOS E 11MESES)	
CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	**VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS**
- Utilizar às diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita), ajustadas as diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido. - Valorizar seu o corpo, enquanto um espaço sagrado, zelando e cuidando para a manutenção da boa saúde. - Conhecer as histórias da criação do mundo, e das parábolas com as descobertas dos elementos da criação e da natureza.	**As práticas pedagógicas possibilitarão que as crianças pequenas:** - Explorem situações diversas que favoreçam o conhecimento e o reconhecimento do próprio corpo e de suas possibilidades na aplicação de expressões corporais através das artes. - Vivenciem práticas relacionadas ao cuidado de si e dos outros, através do respeito e do diálogo. - Cuidem do seu corpo, mantendo posturas, entre outras, para o desenvolvimento de hábitos saudáveis à vida. - Participem da contação de histórias, contos e parábolas, de jogos e brincadeiras que ampliem sua

- Reconhecer diferentes manifestações culturais religiosas, demonstrando atitudes de respeito frente a elas, através de seus símbolos, mitos e ritos. - Despertar nas crianças pequenas, gestos de bondade, afeto e respeito às diferenças alteridade (alteridade) - Valorizar a descoberta das crianças, na arte a partir de suas potencialidades, em suas diferentes formas de expressão e comunicação com o meio.	relação com o corpo, o movimento e os gestos, como um ato divino. - Reconheçam e descubram nas histórias da criação, os mitos, ritos e símbolos sagrados da diversidade religiosa. - Experimentem situações com o corpo que favoreçam a construção de noções da sua relação com o espaço, como atrás, embaixo, em cima, dentro, fora etc. - Compartilhem, uns com os outros, criem, desenhem e pintem a sua família, a natureza entre outros. - Possam vivenciar práticas relacionadas à autonomia, como cuidar do seu próprio corpo. -Conheçam e reconheçam suas limitações e respeito com as limitações do outro. -Valorizem e cuidem de suas amizades e a relação com o outro.

CRIANÇAS PEQUENAS (4 ANOS A 5 ANOS E 11MESES)	
CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: TRAÇOS SONS CORES E FORMAS	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	**VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS**
-Expressar por meio de múltiplas linguagens no contato com as manifestações culturais religiosas ou não, locais ou de outros lugares as artes na sua diversidade. -Perceber a existência de sinais e símbolos da religiosidade, da crença no Sagrado, nas manifestações religiosas. -Dar oportunidade da criança pequena desde cedo explorar diferentes materiais, como recursos tecnológicos e de multimídia, para realização de suas produções. -Entender o diálogo como processo de construção do conhecimento contribuindo para a formação de identidades afirmativas, protagonizadoras de ações solidárias e autônomas de constituição de valores indispensáveis à vida cidadã. -Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons. -Perceber que cada conteúdo vivenciado nas aulas de ER é fundamental para o seu próprio crescimento.	**As práticas pedagógicas possibilitarão que as crianças pequenas:** -Observem na natureza, a sua diversidade de cores, formas e sons, na mais diversa situação, no sentido de diferenciá-los uns do outro. -Vivenciem e realizem situações nas quais utilizem materiais recicláveis, objetos e instrumentos, no sentido de experimentar sons e ritmos, repetindo-os e recriando-os, na dança, na música, nos desenhos entre outros. - Realizem tarefas com prazer em assistir um pequeno vídeo infantil como o Rei Leão, por exemplo entre outros vídeos. - Visitem museus, exposições, teatros, cinema, enfim, diversos espaços relacionados à arte e as culturas religiosas. - Apreciem canções e músicas de diferentes manifestações culturais e religiosas, podendo expressar por meio do seu corpo, gestos e movimentos, ritmos e sons, de acordo com a sua atividade criadora. - Participem de atividades coletivas que envolvam diversas atividades artístico-culturais e religiosas, para a ampliação do seu convívio social. - Façam uso de instrumentos musicais a partir do livre manuseio e de formas diversificadas de expressão.

	- Vivenciem práticas de criação e construção de instrumentos musicais a partir de materiais diversos. -Cultivem postura de carinho e amor para com todos, adequando-as de acordo com o ambiente de socialização de cada criança. -Valorizem atitudes que contribuam para a conservação do patrimônio comum a todos os quais devem ser preservados e respeitados.

CRIANÇAS PEQUENAS (4 ANOS A 5 ANOS E 11MESES)	
CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: ESCUTA, FALA PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	**VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS**
-Trabalhar a identidade da criança, o seu nome e a sua origem, permitindo que perceba e complete o mundo que o cerca com espírito de fraternidade, amor, responsabilidade e respeito. -Propiciar meios para a vivência de boas atitudes e hábitos entre as crianças pequenas, com outras crianças e com os adultos, para um bom relacionamento no futuro. -Estimular a imaginação, das crianças como um meio saudável que contribui para formação intelectual e criativa da mesma. -Desenvolver habilidades específicas voltadas para a leitura de contos e parábolas despertando-os para a prática do bem. -Apresentar para as crianças livros paradidáticos que apresentem gravuras do bem e do mal e deixar que escolham e falem por que escolheu. -Mostrar para as crianças que as pessoas diferentes é que tornam o mundo mais interessante, mais rico de ideias.	**As práticas pedagógicas possibilitarão que as crianças pequenas:** -Imaginem de olhos fechados a sua relação com a natureza e o Sagrado. Abram os olhos e compartilhem sobre o que pensaram. - Manifestem as suas opiniões, acerca de sua história de vida e a origem do seu nome. Por que a escolha do seu nome? - Escutem e apreciem as obras musicais destacando as que mais gostam e quais as religiosas e as não religiosas. -Apreciem as obras de artes sacras e reproduzindo o que percebe nelas. -Escutem e comentem parábolas e contos conhecidos, tais como: Contos de fada, contos de aventuras, e outras histórias da criação. - Desenvolvam ações que conduzam ao respeito das normas em todas as situações. - Deixem que as crianças observem em silêncio as gravuras do livro, depois falar sobre o que viu, respeitando cada um na sua fala. - Entrevistem os familiares. -Desenvolvam hábitos saudáveis como: o diálogo, o saber ouvir, o tratamento para com o outro, etc. -Desenvolvam sua capacidade de imaginação e curiosidade com exposição de ideias, escutando com interesse as dos demais colegas. - Adotem atitudes de repúdio ao preconceito e às discriminações questionando a realidade que o cerca.

CRIANÇAS PEQUENAS (4 ANOS A 5 ANOS E 11MESES)	
CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES.	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	**VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS**
-Valorizar, as memórias, os valores, saberes, racionalidade e matrizes culturais e intelectuais do povo. -Citar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade. - Desenvolver habilidades nas crianças que conduzam atitudes de respeito mútuo junto ao outro, ao respeito das normas em todas as situações, envolvendo a construção de regras; respeito; ordem e valores. - Identificar com as crianças sobre as fontes de informações a respeito dos fenômenos da natureza. -Levar a criança a perceber a sua identidade corporal, no tempo e no espaço para que este possa ter um desenvolvimento corporal satisfatório, e valorize o seu corpo como algo sagrado. -Mostrar para a criança a importância dos alimentos saudáveis na vida como manifestação de gratidão e reverência às divindades religiosas. -Detalhar para as crianças os alimentos que foram eleitos pelos povos para expressar a fé em tempos fartos e escassos. -Despertar na criança o gesto de comensalidade e a gratidão pelo alimento à mesa, pela continuidade da vida.	**As práticas pedagógicas possibilitarão que as crianças pequenas:** - Aprendam sobre as posturas, os valores e os saberes sobre a criação. - Observem nos recortes e gravuras de revistas e jornais entre outros a relação das pessoas com o Transcendente e com a natureza. - Descubram os elementos da criação no seu espaço sagrado, através de livros e vídeos. - Vivenciem situações que favoreçam a construção de noções espaciais e temporais, como as datas de seu aniversário e de sua família; datas comemorativas, entre outros. - Reconhecerem através de experiências com números e com o registro deles as datas de seu nascimento e fatos importantes e de seus familiares. -Desenvolverem hábitos alimentares saudáveis para o bem do corpo, tais como: a ceia compartilhada; o cultivo dos alimentos sagrados e sua importância para as culturas religiosas. -Realizam exposição de ideias das crianças, escutando com respeito e interesse aos demais quanto à importância dos alimentos na vida. -Apreciem e comentem a exposição de vídeos, cartazes, murais, cânticos, entre outros. -Confeccionem cartões para presentear pessoas queridas. -Construam: a árvore dos valores, a árvore genealógica da família. -Diferenciem os seres da natureza; -Identifiquem a sacralidade do corpo humano. -Construam murais, colagens e pinturas, troquem ideias, quais as atitudes que são feias e as que são bonitas. -Confeccionem a Árvore da amizade com trocas de cartõezinhos feitos por eles.

9.2.3 Ensino Religioso - Educação de Jovens e Adultos

9.2.3.1 Introdução

A educação envolve o ser humano num mundo de conhecimentos, possibilitando aprender com as experiências de vida diária, favorecendo as pessoas a se questionarem, a encontrarem respostas e, ao mesmo tempo, aprenderem com as situações concretas do seu cotidiano. O acesso ao conhecimento possibilita o surgimento de muitas aprendizagens.

A Constituição Federal do Brasil de 1988 (artigo 205) incorporou como princípio que todas e quaisquer educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, no artigo 2º, este princípio abriga o conjunto das pessoas e dos educandos como um universo de referência sem limitações e no artigo 33, alterado pela Lei n. 9.475, estabelece os princípios e os fundamentos que devem alicerçar epistemologias e pedagogias do Ensino Religioso por ser parte integrante da formação básica do cidadão, assegurado o respeito a diversidade cultural e religiosa, sem proselitismo. O Ensino Religioso, componente curricular de oferta obrigatória nas escolas públicas de Ensino Fundamental, com matrícula facultativa, em diferentes regiões do país, conforme a Resolução CNE/CEB nº 04/2010 e Resolução CNE/CEB nº 07/2010, é uma das cinco áreas de conhecimento do Ensino Fundamental de 09 (nove) anos.

Os estudantes da EJA estarão presentes nesse processo de aprendizagem, uma vez que “[...] a interculturalidade e a ética da alteridade constituem fundamentos teóricos e pedagógicos do Ensino Religioso, porque favorecem o reconhecimento e respeito às histórias, memórias, crenças, convicções e valores de diferentes culturas, tradições religiosas e filosofias de vida.” (BRASIL, 2017, p. 435).

É de fundamental importância conhecer as diversas concepções de mundo, presentes nas diferentes tradições religiosas, envolvendo os aspectos sociais, políticos, econômicos e ambientais de determinadas culturas. Compreender a origem dos textos, ritos e símbolos sagrados na história das tradições culturais e religiosas possibilita por meio da informação, reflexão e vivência de valores morais, éticos, estéticos e religiosos, o diálogo inter-religioso e, consequentemente, a superação das várias formas prosélitas de preconceitos, discriminação, intolerância às pessoas.

Utilizando de muitas metodologias, os discente na EJA, terão a oportunidade de aprofundar o conhecimento religioso, no âmbito escolar e acadêmico, “De modo singular, complexo e diverso, esses fenômenos alicerçaram distintos sentidos e significados de vida e diversas ideias de divindade(s), em torno dos quais se organizaram cosmovisões, linguagens, saberes, [...] tradições, movimentos, práticas e princípios éticos e morais.” (BRASIL, 2017, p. 434).

Dentre as competências gerais da BNCC, (2018, p. 7) duas, são de grande importância no contexto da sala de aula da Educação de Jovens e Adultos (EJA)

> 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
> 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

O Ensino Religioso, sem nenhum propósito doutrinante de uma determinada visão religiosa, de maneira respeitosa e terna, proporcionará aos estudantes um processo de conhecimento e vivência, para além de sua crença religiosa, possibilitando a oportunidade de estudar outras formas de religiosidades, filosofias de vida, princípios e valores universais, na perspectiva da interculturalidade, dos direitos humanos e cultura da paz. De acordo com o Referencial Curricular de Rondônia[14]

> A proposta do Ensino Religioso atual exige uma competência profissional docente; o professor, a partir do substrato religioso presente nas culturas, fará uma releitura do fenômeno religioso na escola, de toda experiência a partir do pessoal até a sua institucionalização com o método Observar – Refletir – Informar. Portanto, com tratamento diferenciado das propostas anteriores, exigem-se conteúdos específicos e novos pressupostos de avaliação.

Diante disso, “Reconhecer a existência do limite da vida; refletir sobre questões existenciais: Quem sou eu? De onde vim? Para aonde vou? descobriremos que somos seres em constante processo de construção e que a fé no transcendente auxilia

[14] -Governo do Estado de Rondônia Secretaria de Estado da Educação. Educação de Jovens e Adultos - EJA Ensino Fundamental e Ensino Médio - 2013.

no nosso crescimento como pessoa feliz". (Proposta Curricular de Rondônia, 2013, p. 210).

É importante destacar, esses questionamentos existenciais porque fazem parte da linha de conteúdos do Ensino Religioso, onde as pessoas buscam suas respostas para *a vida além da morte*, ou seja: Ressurreição; Reencarnação; Ancestralidade e o Nada. (FONAPER. 2000, caderno 4, p. 32.

Outro argumento que solidifica a Educação de Jovens e Adultos, que é destaque na BNCC (2018, p. 15), quando afirma que: *"*Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, *Educação de Jovens e Adultos*, [...]". (grifo nosso)

Conforme o Preâmbulo do Marco de Ação de Belém, ítem 7, p. 6, 2010, afirma que:

> O papel da aprendizagem ao longo da vida é fundamental para resolver questões globais e desafios educacionais. Aprendizagem ao longo da vida, "do berço ao túmulo", é uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseadas em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade de conhecimento.(VI CONFITEA)[15]

Considerando os marcos normativos e, em conformidade com as competências gerais estabelecidas no âmbito da BNCC, o Ensino Religioso deve atender a quatro objetivos. Entre esses destacamos um que se acentua muito bem na EJA, ou seja: "Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania". (2018, p. 432). De certa forma o ER enquanto componente curricular apresenta-se na escola pública com o seu objeto de estudo que é o conhecimento religioso identificado pela diversidade cultural religiosa, dado destaque ao fenômeno religioso.

> O conhecimento religioso, objeto da área de Ensino Religioso, é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões). Essas Ciências investigam a manifestação dos fenômenos religiosos em diferentes culturas e sociedades enquanto um dos bens simbólicos resultantes da busca humana por respostas aos enigmas do mundo, da vida e da morte.

[15] Sexta Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos, ocorrida em Belém, em dezembro de 2009. O Brasil foi o primeiro país do Hemisfério Sul a sediar uma CONFITEA.

Este componente curricular, enquanto processo educativo agrega valores à formação do ser humano, com autonomia e liberdade, fazendo suas escolhas, aderir como pessoa ao Sagrado, dialogar com ele e estabelecer compromissos de atuação no mundo. Esta compreensão nos faz entender com clareza uma metodologia dialógica que promova sinteticamente sobre a fé e a cultura, analisando e comparando os acontecimentos do passado e da atualidade sob a ótica da relação com o transcendente, promovendo uma reflexão sobre a religiosidade no cotidiano da vida e, assim deve proporcionar a formação de um espírito de reverência à crença alheia. Conforme Pozzer e Cecchetti, (2015, p. 349).

> À medida que os educandos vão expandindo seus conhecimentos, faz-se necessário assegurar o direito de identificar e compreender as diversas manifestações religiosas do seu contexto social, disponibilizando instrumentais teórico-práticos para problematizar as relações de poder que permeiam a história, a cultura as religiões constituintes das sociedades.

É tão importante observar jovens, adultos e idosos numa mesma sala de aula dialogando e respeitando-se mutuamente! Compreende-se nesse contexto a diversidade de idades e ideias, além da diversidade cultural religiosa. E por que deixá-los/las excluídos/das da BNCC da Paraíba?

O Ensino Religioso, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, já uma realidade em alguns municípios paraibanos, como por exemplo, em João Pessoa. Trata-se de uma proposta curricular que traz uma diferencial singular, não só na formação educacional democrática e cidadã, como proporciona mudanças e transforamções na vida das pessoas. Esse compomente curricular em construção na BNCC-PB, passará a ser referência, não só para todos os estados federativos do Brasil, como também para a América Latina.

A Educação de Jovens e Adultos, modalidade estratégica do esforço da Nação em prol de uma igualdade de acesso à educação como bem social, participa deste princípio e sob esta luz deve ser considerada como proposta da BNCC-PB.

CICLO: **(**CICLO I = Alfabetização; 1º e 2º Anos)

OBJETIVO GERAL: Valorizar a dimensão da existência humana, a partir de reflexões que dão sentido à vida, através dos valores que auxiliam o indivíduo a se reconhecer enquanto ser humano afetivo, social, físico e espiritual, refletindo sobre suas reações

consigo mesmo e com o outro e com toda diversidade ao qual está inserido respeitando e dialogando com as diferenças.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ATIVIDADES	AVALIAÇÃO
1- Desenvolver a capacidade de se apresentar e escutar com respeito à apresentação do outro; -**Lidar** com os sentimentos e compreender que ser pessoa é amar e ser amada e ter o seu lugar no mundo junto com outras pessoas; **-Reconhecer** os seus direitos e deveres; **2- Perceber** como as diferenças podem aumentar a amizade, a solidariedade e a união entre as pessoas através do diálogo, da escuta do ouvir e do falar; **-Respeitar** as diferentes culturas religiosas existentes na escola; **3-**- **Valorizar a idéia do** Transcendente de maneiras diversas nas diferentes tradições religiosas, respeitando-as através dos valores éticos, no exercício da cidadania; **-Compreender** a capacidade de as pessoas aprenderem, agirem e transformarem a realidade em que vivem em favor da vida de todos; **- Sentir-se** pessoa localizada em seu espaço e segura de seu lugar, tanto no seio familiar quanto na escola; **4- Aprender** a refletir acerca das conseqüências das próprias ações e ter compreensão dos erros e enganos de outras pessoas, na convivência para a cidadania; -**Reconhecer** os costumes e as tradições	**1-Alteridade:** • O relacionamento com o outro, permeado por valores. • Respeito a si mesmo e com o outro. • Diálogo com o outro. • Direitos e deveres. **2- Limites: fundamentação dos limites éticos em relação à diversidade religiosa.** • Na vida individual e coletiva. • No conhecimento dos limites éticos • No ouvir e no falar. • Em relação ao respeito pelas diferentes posições religiosas das pessoas com as quais convive. **3-Valores e contra valores: conhecimento das normas de cada tradição religiosa.** • O respeito pelas Tradições religiosas. • Os valores éticos nas relações interpessoais e sociais. • A vivência dos valores éticos. • Vivenciando a cidadania **4-A vida em sociedade e a religião:** • Costumes e tradições. • A história da nossa cultura • Caracterizar a visão do meio ambiente proposta por diferentes tradições religiosas.	1-Apresentação dos alunos, comentando sobre o seu nome, o significado, se conhecem a história do seu nome. Quem escolheu, se gosta ou não; -Abrir a roda de diálogo conversando sobre o respeito por si e pelos outros; -Como deve ser a relação na sala de uns com os outros; -Entrevistas entre os colegas **2-** Organização de painéis, utilizando gravuras sobre amizade, amor, pessoas dialogando, atitudes de respeito; -Cartazes; -Murais; -Relaxamento com músicas; - Participação em grupos teatrais, corais, danças, gincanas... -Cânticos que abordem sobre a temática trabalhada; -Vídeos, documentários e histórias sobre os temas. -Trabalho de colagem, pintura, desenho; - Pesquisa em blogs, sites, redes websites e sociais, em revistas, jornais etc. - Participação em teleconferências - Palestras com temas diversos - Diálogos de apoio e estímulos na defesa	Avaliação contínua através de: • Trabalhos individuais; • Trabalhos em grupos; • Frequência; • Assiduidade • Organização e cuidado com seus pertences escolares; • Autoavaliação levando em consideração os seguintes aspectos: ✓ Pontualidade ✓ Responsabilidade; ✓ Compromisso ✓ Adoção de atitudes positivas frente a um desagravo ou frustração. ✓ Respeito às diferenças, às idéias do outro. ✓ Manifestação de opiniões, sentimentos, idéias. ✓ Cooperação com os colegas e o professor. ✓ Diálogo. ✓ A boa convivência na sala de aula. ✓ Rodas de diálogo; ✓ Desenvolvimento de ações de solidariedade;

culturais religiosas na história de uma sociedade; **- Desenvolver** atitudes de bons hábitos despertando interesse de cuidado do próprio corpo e do meio ambiente.	• Os hábitos e atitudes de cuidado e respeito ao próprio corpo e ao meio em que vive	da vida e de outras atividades afins. -Expressão oral de histórias, parábolas, mitos, conhecidos. -Utilização de algumas regras simples de convívio social. -Análise da programação televisiva, levantando os pontos positivos e negativos. -Viver e Conviver o respeito por todos os seres. -O momento do diálogo; -Jogos diversos: • Caça-palavras; • Palavras cruzadas: • Pesquisas entre outros Aula Campo	✓ O cuidado com o patrimônio público etc. ✓ Atitudes de valorização do outro; ✓ Participação ou não na confraternização de encerramento programações.

BNCC EJA

CICLO: **(CICLO II = 3º; 4º e 5º Anos)**

OBJETIVO GERAL: Despertar e cultivar a religiosidade do aluno levando-o à compreensão da importância do fenômeno religioso em sua própria vida e na história humana.

OBJETIVOS	**CONTEÚDOS**	**ATIVIDADES**	**AVALIAÇÃO**
1-Conhecer e respeitar as manifestações religiosas existentes em sala de aula. **-Estabelecer** o diálogo entre ao alunado para crescer individualmente e em grupo; **-Descobrir** os valores e atitudes que caracterizam a própria convivência com o grupo e com a natureza**.** **- Estruturar** seu mundo pessoal, seu Eu interior e sua	**1-Alteridade: O relacionamento com o outro** • O respeito pela diversidade cultural religiosa • O seu crescimento enquanto cidadão. • A Convivência com o outro numa perspectiva de construção do crescimento moral da pessoa. • A beleza da natureza na relação com o Transcendente.	• **-**Levantamento das Tradições Religiosas existentes na sala de aula e entorno; • Manifestação de curiosidade e interesse pela religião do outro; • Seleção e organização valorativa de fotos, símbolos em geral, que julguem importantes,	Avaliação contínua através de: • Trabalhos individuais; • Trabalhos em grupos; • Frequência; • Assiduidade • Organização e cuidado com seus pertences escolares; • Autoavaliação

relação com o Transcendente; **2- Conhecer** e valorizar o conjunto de normas das tradições religiosas, através das narrativas sagradas de cada tradição religiosa. **- Compreender** o respeito e a importância dos valores da diversidade fundamentais na construção da cidadania**;** **-Refletir** sobre os direitos humanos como valores universais que dão sentido à vida; **-Adquirir** atitudes de respeito com o outro e com a natureza. **3-Desenvolver** habilidades a respeito do significado da história de um povo e de cada pessoa, à luz da dimensão transcendente. **-Destacar** pontos relevantes, do significado da história de um povo, que conduzem a valorização da pessoa humana através do diálogo e do respeito à cultura, símbolos e ritos, eliminando as diversas formas de preconceitos; **-Perceber** que o povo brasileiro é formado por convivência de etnias nativas ou vindas de outros continentes; **-Despertar** interesse em dialogar com as diferentes culturas religiosas**;** **4- Aprender** a conviver com as diferenças, com a finalidade de reconhecimento do outro, respeitando as	**2-Valores: O conhecimento do conjunto de normas das tradições religiosas.** • As narrativas sagradas e os valores de cada tradição religiosa. • O respeito às diferenças na construção da cidadania. • Direitos humanos. • Os valores que dão sentido à vida. **3-Limites: fundamentação dos limites éticos propostos pelas várias tradições religiosas.** • Atitudes de combate ao preconceito contra: etnias, gênero, idade, religião e outros. • As consequências das questões preconceituosas. • O direito de ser um cidadão do universo. • A realização plena das pessoas para consigo mesma e com os outros. **4-Vocação, profissão e cidadania** • O ser cidadão. • O sentido da vida. • As diversas manifestações culturais e religiosas do município e do Estado em que vive: afro-brasileira, indígenas e outras. • Valorizar a pluralidade cultural e religiosa	descrevendo seus significados; • Narração de fatos importantes da vida do aluno e família; • Expressão da sua crença com liberdade, entendendo a liberdade que o outro também tem de expressar-se quanto à própria crença; religiões orais. • Relação de significados entre os diferentes símbolos religiosos; • Exposição e apresentação de trabalhos em grupo, de modo que cada grupo apresente sobre uma Tradição Religiosa diferente da que professa. • Discussão em grupos sobre os mitos que se criam ao redor de pessoas (artistas, personagens públicas) como forma de o mundo moderno explicar suas projeções, seus desejos, suas não explicações sobre a realidade complexa e pouco compreendida; • Elaboração de um calendário rudimentar das celebrações	levando em consideração os seguintes aspectos: ✓ Pontualidade ✓ Responsabilidade; ✓ Compromisso ✓ Adoção de atitudes positivas frente a um desagravo ou frustração. ✓ Respeito às diferenças, às idéias do outro. ✓ Manifestação de opiniões, sentimentos, idéias. ✓ Cooperação com os colegas e o professor. ✓ Diálogo. ✓ A boa convivência na sala de aula. ✓ Rodas de diálogo; ✓ Desenvolvimento de ações de solidariedade; ✓ O cuidado com o patrimônio público, etc. ✓ Atitudes de valorização do outro; Participação ou não na confraternização de encerramento programações.

diversas manifestações religiosas existente no contexto escolar; **-Refletir** sobre o sentido da vida, enquanto um cidadão do universo; **-Conhecer** e respeitar as diversas manifestações religiosas locais, através do significado dos seus símbolos religiosos importantes para todas as religiões, dando destaque às culturas ciganas, indígenas e Afro-brasileiras, entre outras**;** **-Despertar** no educando o hábito de valorizar a diversidade cultural religiosa do Brasil e do mundo.	existente no Brasil e no mundo.	(datas comemorativas) das diferentes Tradições Religiosas; • Montagem de painéis com os diferentes nomes com os quais o Transcendente é chamado nas Tradições Religiosas, classificando-os conforme matriz de origem; • Pesquisa, seleção e discussão de mitos criados ao redor de crendices, da culinária, da linguagem; • Socialização de histórias da família, com o grupo; • Pesquisa de letras de músicas que abordam questões sociais (religiosidade, valores humanos); • Reflexão sobre o cuidado com o outro; com a natureza • Reflexão sobre o respeito pelo outro; • Semelhanças entre as Tradições Religiosas mais significativas para o grupo. • Semelhança e diferença da religiosidade do branco e do indígena. • Pesquisa em blogs, sites, redes websites e sociais, em	

		revistas, jornais etc. • Participação em teleconferências • Palestras com temas diversos • • Trabalhar as datas comemorativas; • Construção de painéis sobre os diversos temas abordados; • Maquetes; • Habilidades de leituras diversas; • Dramatizações; • Coral; • Jograis e paródias, etc. • Aula campo	

BNCC EJA

CICLO: (CICLO III = 6º e 7º Anos)

OBJETIVO GERAL: Analisar o papel das tradições religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações sócias culturais, para entender a fundamentação das diferentes crenças religiosas em seu contexto sociocultural.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ATIVIDADES	AVALIAÇÃO
1-Conhecer o significado do transcendente na vida do ser humano; **-Reconhecer** os diferentes nomes dados ao Transcendente pelas diferentes culturas**;** **-Identificar** o sagrado em cada cultura religiosa do sagrado na vida secular; **2-Perceber** o aspecto celebrativo que as tradições religiosas atribuem	**1-Filosofia da tradição religiosa: a idéia do Transcendente na visão tradicional e atual.** • A ideia do Transcendente na vida pessoal, familiar e na sociedade. • A idéia do Transcendente na própria vida. • O significado de sagrado. • O sagrado na convivência humana. **2-História e tradição religiosa: a evolução da**	• Convidar pessoas de outras tradições para falar sobre a sua religião; • Visitas aos templos sagrados; • Entrevistas com líderes religiosos; • Análise e interpretação dos textos sagrados; • Excursões; • Vídeos diversos sobre o tema em estudo; • Rodas de diálogo. • Construção de: murais, jornais, • Maquetes, redação, produção de textos,	Avaliação contínua através de: • Trabalhos individuais; • Trabalhos em grupos; • Frequência; • Assiduidade • Organização e cuidado com seus pertences escolares; • Autoavaliação levando em consideração os

ao mundo transcendente; **-Desenvolver** no alunado a competência de conviver com as diferenças nas diversas culturas e Tradições Religiosas; **- Compreender** que as religiões humanizam as pessoas e as fazem sentir-se bem e felizes no lugar onde vivem; **- Entender** o diálogo como processo de construção do conhecimento contribuindo para a formação das identidades afirmativas, protagonizadoras de ações solidárias e autônomas de constituição de valores indispensáveis à vida cidadã. **3- Respeitar** as culturas religiosas, compreendendo-as como patrimônio da humanidade; **-Conhecer** a dimensão religiosa da vida cotidiana, quando é compartilhada e solidária; **-Desenvolver** atitudes de cidadania e partilha, favorecendo meios para a descoberta da consciência do ser pessoa, numa perspectiva de socialização e aceitação do outro. **- Conhecer** os elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das diferenças das concepções transcendentais; ocidental e oriental. **4- Desenvolver** a capacidade de superação de limites reconhecendo em	**estrutura religiosa nas organizações humanas no decorrer do tempo.** • O entendimento de que cada povo constrói a sua história e tem a sua religião. • As manifestações artísticas, culturais, folclóricas e populares da cultura regional e local. • A compreensão do Transcendente que se dá por meio da vivência da cultura. • Diálogo inter-religioso e unidade nas diferenças. **3-Sociologia e tradição religiosa: a função política das ideologias religiosas.** • As estruturas religiosas influenciam as relações humanas. • Os valores sociais, as atitudes e as crenças religiosas. • A cultura religiosa do outro, visando o crescimento como cidadão. • A diferença das concepções do Transcendente no Ocidente e no Oriente. **4-As Tradições Religiosas** • O Valor da religião na vida do ser humano.	• Teatro, jogral, coral, etc. • Leitura mítico-simbólica das tradições religiosas no contexto sociopolítico-cultural. • Contato com os textos sagrados permitindo a sensibilização para o mistério pelo entendimento do sobrenatural que sustenta a dimensão religiosa. • Construção de painéis com os vários conceitos de Transcendente. • Coleta de dados sobre os diferentes significados do Transcendente na vida das pessoas, observando como expressam diferentes cosmovisões. • Coleta de idéias sobre Deus por meio de ditos, provérbios e expressões populares, músicas, entre outros. • Avaliação da idéia do Transcendente nos textos orais e escritos expressa nas diferentes crenças dos alunos. • Produção de textos envolvendo os valores, a liberdade, os princípios religiosos. • Criação de um código ético da sala de aula; • Distinção dos princípios éticos de algumas tradições religiosas e compará-las; • Promoção de concursos na própria sala de aula em relação aos temas transversais trabalhados.	seguintes aspectos: ✓ Pontualidade ✓ Responsabilidade; ✓ Compromisso ✓ Adoção de atitudes positivas frente a um desagravo ou frustração. ✓ Respeito às diferenças, às idéias do outro. ✓ Manifestação de opiniões, sentimentos, idéias. ✓ Cooperação com os colegas e o professor. ✓ Diálogo. ✓ A boa convivência na sala de aula. ✓ Rodas de diálogo; ✓ Desenvolvimento de ações de solidariedade; ✓ O cuidado com o patrimônio público, etc. ✓ Atitudes de valorização do outro; Participação ou não na confraternização de encerramento programações.

cada tradição religiosa o seu valor inalienável; **- Refletir** sobre os sentimentos que movem a violência e sobre a necessidade de superá-la para construir um mundo de segurança e paz, embasados nos valores humanos e religiosos; **-Analisar** o papel das tradições religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações socioculturais; **-Valorizar** a cultura religiosa do outro. **-Reconhecer** o valor universal do fenômeno religioso	• Diferenças e semelhanças entre culturas religiosas. • A universalidade do fenômeno religioso • As expressões da cultura religiosa nas diversas tradições através dos símbolos, rituais, objetos, locais sagrados, festas entre outros que revelam a existência da diversidade no relacionamento com o Transcendente.	• As manifestações religiosas dos antepassados • O Sagrado para o Homem pré-histórico • Leitura mítico-simbólica das tradições religiosas no contexto sociopolítico-cultural. • Contato com os textos sagrados permitindo a sensibilização para o mistério pelo entendimento do sobrenatural que sustenta a dimensão religiosa. • Construir painéis com os nomes dos Textos Sagrados da Tradição Religiosa a que pertencem. • Demonstração no mapa-múndi do local geográfico de origem das tradições religiosas. • Pesquisa sobre rituais. Os Escritos Sagrados. • Pesquisa em blogs, sites, redes websites e sociais, em revistas, jornais etc. • Participação em teleconferências • Palestras com temas diversos Símbolo da vida: A água • Símbolos religiosos, etc. • Construção de murais de acordo com os temas trabalhados. • Aula Campo	

BNCC EJA

CICLO: (CICLO IV = 8º e 9º Anos)

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ATIVIDADES	AVALIAÇÃO
1-**Compreender** que a espiritualidade é uma das necessidades básicas na vida do ser humano e na sua relação com o outro. -**Diferenciar** no cotidiano os diferentes modos de espiritualidades. **- Reconhecer** que na diversidade cultural local e regional, existem as mais diversas formas de concepção do sagrado. - **Perceber** a existência de linguagens religiosas a respeito do Transcendente na cultura local e regional de acordo com as manifestações culturais religiosas **2-Reconhecer** a existência das normas de valores e costumes no âmbito de cada tradição cultural religiosa existente em nossa cidade, Estado e País. **- Analisar** os valores que promovem a cultura de paz no contexto escolar, estabelecendo o emprego desses valores no ambiente externo da escola. **- Entender** que o exercício do diálogo nas diversas sociedades culturais religiosas, são	**1-Espiritualidades: o estudo dos métodos utilizados pelas diferentes tradições religiosas no relacionamento com o Transcendente: consigo mesmo, com os outros e com o mundo.** • A espiritualidade como um dos elementos fundamentais das tradições religiosas. • A compreensão de que existem diversas espiritualidades. • Os diferentes modos de conceber o sagrado. • A diversidade de linguagens religiosas que tratam do Transcendente na diversidade cultural local e regional. **2-Valores: conhecimento do conjunto de normas de cada tradição religiosa.** • Os valores que promovem a coexistência pacífica. • O emprego do diálogo como forma de esclarecer conflitos e tomadas de decisões coletivas. • Os valores éticos/estéticos propostos pelas várias tradições religiosas. • As atitudes de combate ao preconceito contra:	• Pesquisas em livros revistas e jornais sobre as diversas Expressões de espiritualidades. • Pesquisas no laboratório de informática sobre as verdades presentes na vida do povo. • Elaboração de quadro ilustrativo e/ou painel sobre as expressões de verdades na ciência, na religião e na expressão popular, dos limites humanos: doença, morte, insegurança, medo, pequenez (ignorância e violência) e injustiça (calúnia, mentira, exploração, miséria, falsidade, opressão). • Coleta de idéias religiosas presentes em poemas, expressões populares ou ditos veiculados por meios de comunicação; • Pesquisas sobre os líderes religiosos da história antiga e da atualidade, sobre O Sagrado. Superação de limites; • Os Escritos Sagrados. A Capacidade de Dialogar com Deus. • Rituais das diversas culturas religiosas. • Produção textual • Promoção de danças; • Dramatização; • Leituras diversas • Pesquisas sobre a religiosidade na TV; • Pesquisa em blogs, sites, redes websites e	Avaliação contínua através de: • Trabalhos individuais; • Trabalhos em grupos; • Frequência; • Assiduidade • Organização e cuidado com seus pertences escolares; • Autoavaliação levando em consideração os seguintes aspectos: ✓ Pontualidade ✓ Responsabilidade; ✓ Compromisso ✓ Adoção de atitudes positivas frente a um desagravo ou frustração. ✓ Respeito às diferenças, às idéias do outro. ✓ Manifestação de opiniões, sentimentos, idéias. ✓ Cooperação com os colegas e o professor. ✓ Diálogo. ✓ A boa convivência na sala de aula. ✓ Rodas de diálogo;

manifestações de resolver conflitos nas tomadas de decisões coletivas, **- Respeitar** os valores normativos da diversidade cultural religiosa como um princípio de alteridade **-Exercitar** e acolher ações de discriminações de todas as formas preconceituosas na nossa sociedade. **3-Favorecer** uma melhor compreensão entre os educandos a respeito dos símbolos religiosos como uma forma de se relacionar com o Transcendente. **-Conhecer** o significado dos símbolos religiosos para cada cultura religiosa. **-Diferenciar** a relação de cada tradição religiosa na comunicação com o Sagrado, através de rituais. **-Estimular** a compreensão da vida além morte de acordo com cada tradição religiosa. **4-Valorizar** os limites éticos das manifestações religiosas de acordo com cada tradição cultural. **-Vivenciar** os valores de cidadania, respeitando cada costume e contextos diversos. **-Identificar** e reconhecer os princípios éticos de cada tradição com norteadores da vida. **-Compreender** e exercitar formas de atitudes que	etnias, gênero, idade, religião e outros. **3- Entender os símbolos religiosos como meios de relação com o Transcendente.** • Os símbolos religiosos são significativos para as tradições religiosas. • Diferenças dos símbolos na comunicação com o Sagrado. • A comunicação com o Transcendente através dos rituais • A Vida além morte: Ressurreição; Reencarnação; Ancestralidade e o Nada. **4- Limites: fundamentação dos limites éticos propostos pelas várias tradições religiosas.** • A vivência dos valores da cidadania em diferentes contextos • Identificação dos princípios éticos norteadores da vida. • Sistematização de atitudes de combate ao preconceito contra: etnias, gênero, idade, religião e outros. • O princípio da equidade ao cumprimento das normas e regras estabelecidas.	sociais, em revistas, jornais etc; • Participação em teleconferências; • Palestras com temas diversos; • Reflexões que permitem perceber atitudes de reverência ao fenômeno religioso do outro e saber lidar com as diferenças; • Convidar pessoas de outras tradições para falar sobre a sua religião; • Análise e interpretação dos textos sagrados; • Excursões; Vídeos diversos sobre o tema em estudo; • Rodas de diálogo. • Construção de: murais, jornais, maquetes, redação, produção de textos, teatro, jogral, coral, etc. • Visitas aos templos sagrados; • Entrevistas com líderes religiosos; • Conversas sobre os símbolos religiosos de cada tradição e a sua relação com o Transcendente; • Coletar expressões utilizadas nos velórios, enterros ou situações de morte, analisando a visão de vida além-morte. • O que elas transmitem; • Como as religiões vêem a morte; • Observar a religiosidade e mudanças históricas e culturais; • Visitas ao cemitério para observar os escritos religiosos ou não religiosos nas lápides. • Trabalhos diversos com vídeos sobre as	✓ Desenvolvimento de ações de solidariedade; ✓ O cuidado com o patrimônio público, etc. ✓ Atitudes de valorização do outro; Participação ou não na confraternização de encerramento programações.

contribuam sem discriminações, para uma cultura de paz. **-Respeitar** os princípios de equidade no cumprimento das normas das tradições religiosas e seus limites.		culturas religiosas a respeito da vida além morte. • Construção de murais estabelecendo um código de ética sobre as mais diversas religiões. • Aula Campo	

Referências Bibliográficas

Textos Introdutórios:

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo:** Currículo, conhecimento e cultura. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da prendizagem escolar**: estudos e proposições.9 ed. São Paulo, Cortez, 1999.

SORDI, Mara Regina Lemes de; LUDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação**. Campinas: Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009.

REGO, Teresa C. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZANELLA, Andréa Vieira. **Atividade, significação e constituição do sujeito**: considerações à luz da Psicologia Histórico-cultural. Disponível http://www.scielo.br/pdf/%0D/pe/v9n1/v9n1a16.pdf. Acesso em 20 de novembro de 2018.

Educação Infantil:

BECCHI, E. e BONDIOLI, A. (2003). **Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras.** Tradução Fernanda Landucci Ortale e Ilse Paschoal Moreira. Campinas, SP: Autores Associados. (Coleção Educação Contemporânea).

BEISIEGEL, Celso de Rui. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: 2006. Líber Livro.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=56621-bnccapresentacao-fundamentos-pedagogicos-estrutura-pdf&category_slug=janeiro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: jan. 2017.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____,**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília:1996.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2012). **Censo da educação básica: 2011 – resumo técnico.** – Brasília: 2000. INEP.

CAMPOS, M. M. **A qualidade da educação em debate.** Cadernos do Observatório: a educação brasileira na década de 90. São Paulo: 2000. Campanha Nacional pelo Direito à Educação. 2, p. 47-70.

CAMPOS, M. M. et al. (2011). **A qualidade da Educação Infantil: um estudo em seis capitais brasileiras.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 20-54.

CARDOSO, Bruna P. de Assumpção. **Práticas de Linguagem Oral e Escrita na Educação Infantil.** São Paulo: Editora Anzol, 2012.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e Educação Infantil - Um Olhar Sensível e Reflexivo sobre a Criança.** Ed. Mediação: 2012.

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em 26/05/2018.

<http://www.enciclopedia-crianca.com/importancia-do-desenvolvimento-infantil>. Acesso em 14/06/2018.

Língua Portuguesa:

ANTUNES, Irandé. *Aula de português*: encontro e interação. 8.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003

____. *Língua, texto e ensino:* outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BESERRA, Normanda da Silva. Avaliação da compreensão leitora: em busca da relevância. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Lívia (org.). *Avaliação em língua portuguesa*: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. *Análise linguística*: afinal a que se refere? São Paulo: Cortez, 2013.

BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 7. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica.

____. Ministério de Educação. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC). Brasília, DF, 2017. Em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Em: mar. 2018.

Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma educação do campo: educação do campo: unidade 01/Ministério da Educação, Secretaria de Educação, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012

BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo, 1999[2003], EDUC.

____. Por que e como analisar o trabalho do professor. In.: BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.* São Paulo: Mercado de Letras, 2006, p. 203 - 229.

DIONISIO, Angela Paiva. *Multimodalidades e leituras*: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais / Angela Paiva Dionisio [org.]. - Recife: Pipa Comunicação, 2014. 80p. : Il.. (Série experimentando teorias em linguagens diversas).

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola.* São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

KLEIMAN, A. B. (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.* Campinas, Mercado das Letras, 1995.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os Segredos do Texto*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto.* 3. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Fala e escrita*: Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita / Luiz Antônio Marcuschi e Angela Paiva Dionísio. - Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão.* 3.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

____. Gêneros textuais no ensino de línguas. In: _____. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 146 - 224.

____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva. MACHADO, Anna Rachel. BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19 - 38.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. *SCRIPTA,* Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-122, 2º sem. 2002.

MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Lívia (org.). *Avaliação em língua portuguesa*: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

____. O texto escolar: um olhar sobre sua avaliação. In: ____; SUASSUNA, Lívia (org.). *Avaliação em língua portuguesa*: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística: por que e como avaliar. In: MARCUSCHI, Beth. O texto escolar: um olhar sobre sua avaliação. In: ____; SUASSUNA, Lívia (org.). *Avaliação em língua portuguesa*: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

NEVES, M. H. de M. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso da língua portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2003.

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC). Direitos de aprendizagem no ciclo da alfabetização – Língua Portuguesa. Disponível em: pacto.mec.gov.br. Acesso em: mai. 2018.

____. *Currículo no círculo de alfabetização*: perspectivas para uma educação do campo: educação do campo: unidade 01/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, Autêntica, 1998.

____. "Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas", *Revista Brasileira de Educação*, n. 0, 1995, p. 5 – 16.

____. Alfabetização: *a questão dos métodos*. 1. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. NOVERRAZ, Michele. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: _____. Gêneros orais e escritos na escola. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 81 – 108.

TFOUNI, L.V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo, Cortez,1995.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação:* uma proposta para o ensino de gramática no 1° e 2° graus. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

VOLOCHÍNOV, Valentin **.** *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11ª edição, São Paulo: Editora HUCITEC-ANNABLUME, [1929]2004.

VYGOTSKY, Lev. S. Aprendizagem e desenvolvimento na Idade Escolar. In: *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Vigostky, L. Luria, A. Leontiev, A.N. 11ª. Edição. São Paulo: Ícone, 2010, p. 103-116.

Arte:

AGUIAR, A. B. **Pesquisa Educacional Baseada nas Artes: Experiências A/r/tográficas**. Brasília: Dissertação (Mestrado). 2011. 140 f. Programa de Pós-Graduação em Arte. Universidade de Brasília, 2011.

ATKINSON, D. **Art, Equality and Learning: Pedagogies Against the State**. Rotterdam/Boston/ Taipei: Sense Publishers, 2011.

ANTUN, R. P. **A dialética inclusão/exclusão na escola do novo milênio**. MANTOAN. M. T. E. (Org.). Para uma escola do século XXI. CAMPINAS: UNICAMP/BCCL, 2013.

BARBOSA, A. M. Apresentação. In: BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. D. **Abordagem Triangular no Ensino de Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 9-24.

BARBOSA, A. M. **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, A. M.; AMARAL, L. **Interterritorialidade: mídias, contextos e educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.562p.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Arte**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Arte**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF, 2017.

BIRNBAUM, D. A arqueologia das coisa por vir. In: OBRIST, H. U. **Uma breve história da curadoria**. São Paulo: BEI Comunicação, 2010. p. 297.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional**. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Martins, 2009.

IRWIN, R. A/r/tografia. DIAS, B.; IRWIN, R. **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia**. Tradução de Belidson Dias. Santa Maria: UFSM, 2013. Cap. 2, p. 27-35.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 128 p.

RICHTER, I. M. **Interculturalidade e Estética do Cotidiano no Ensino das Artes Visuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

BARRETO, Débora. **Dança... ensino, sentidos e possibilidades na escola.** Campinas: Autores Associados, 2008.

BONDIA, Jorge Larrosa. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.562p.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)**. Arte. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)**. Arte. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF, 2017.

DOWBOR, Fátima Freire. **Quem educa marca o corpo do outro**. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GONSALVES, Elisa. **A Curva Pedagógica**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

LIGIÉRO, Zeca. **Corpo a Corpo**: estudos das performances brasileiras. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MILLER, Jussara. **A Escuta do Corpo**: sistematização da Técnica Klauss Vianna. São Paulo: Summus, 2007.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Brasília: UNESCO, 2001.

PINTO, Amanda da Silva. **Dança como área de conhecimento**. Manaus: Travessia, 2015.

Rangel, Beth; AQUINO, Rita; COSTA, Suzane Lima (orgs.). **Referenciais Curriculares de Arte para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação**. Itajaí: Casa Aberta Editora, 2017.

SALLES, Cecília. **Redes de Criação**: construção da obra de arte. São Paulo: ed. Horizonte, 2006.

SODRÉ, M. **Reinventando a educação:** diversidade, descolonização e redes. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

VELLOZO, Marila; GUARATO, Rafael (orgs.). **Dança e política**: estudos e práticas. Curitiba: Kairós edições, 2015.

VIANNA, Klauss. **A Dança**. São Paulos: Summus, 2005.

VICENTE, Valéria; SCHULZE, Guilherme; SERPA, Lúcia. **Projeto pedagógico de curso**. Curso de Licenciatura em Dança. João Pessoa: UFPB, 2012.

ARROYO, M. **Culturas Juvenis – Música e Escola:** O que a literatura problematiza. In: XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM), 2006, Brasília. Disponível em: http://www.anppom.com.br/anais.

BENEDETTI, K. S.; KERR, D. M. **O papel do conhecimento musical cotidiano na educação musical formal a partir de uma abordagem sócio-histórica.** Revista da Abem. Porto Alegre: 2016, vol. 20, p. 35-44. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Lei Nº 11.769, de 18 de Agosto de 2008. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 18 de agosto de 2008.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CASTILHO, E. G. **O ensino de música no contexto escolar.** Revista Online Bibl. Prof. Joel Martins, Campinas, v.2, n.2, p.181-192, fev. 2001. Disponível em: http://www.fae.unicamp.br/etd/viewarticle.php?id=348&layout=abstract&locale=tr&locale=e.

LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: Acesso em 15/06/2018.

PENNA, Maura. **Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical**. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 16, 49-56, mar. 2007. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista16/revista16_artigo6.pdf.

SCHAFER, Murray. **O Ouvido Pensante.** São Paulo: UNESP, 1991

ZAN, Betty, et. al. **O currículo contrutivista na educação infantil:** práticas e atividades. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BERTHOLD, Margot. **História Mundial do Teatro**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas.** Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1975.BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAMARGO, R.C. **Neva Leona Boyd e Viola Spolin, jogos teatrais e seus paradigmas.** Sala preta, vol. 2, 2002.

CANDA, C.N. **Pro dia nascer feliz: diálogos entre Augusto Boal e Paulo Freire nos estudos de teatro e de educação.** Entrelaçando - Revista Eletrônica de Culturas e Educação, n. 1, p. 39-53, Ano I (out/2010).

CARDOSO, M.A. **Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor.** Revista Fênix, vol. 4, ano 4, n. 2. Disponível em: <http://www.revistafenix.pro.br/PDF11/Resenha_Maria.Abadia.Cardoso.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2018.

CAVASSIN, Juliana. **Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica**. R.cient./FAP, Curitiba, v.3, p.39-52, jan./dez. 2008

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador.** São Paulo: Hucitec. 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002 (1ª edição 1996).

GAMA, Ronaldo Nogueira da. **As novas tecnologias e o ator pós-dramático.** Publicado em 2008. Disponível em: http://www.polemica.uerj.br/pol19/cimagem/p19_ronaldo.htm. Acesso em 25/07/2018.

GESTEIRA, M. M. **Quando a escola é um palco.** Coletânea Amae Arte e Movimento. Belo Horizonte, Edição Especial, 1996.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do ensino de Teatro.** 9ª ed. Campinas: Papirus, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 8ªed. São Paulo: Cortez, 2005.

LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: Acesso em 15/06/2018.

LOMARDO, F. **O que é teatro infantil.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais para a sala de aula**: um manual para o professor. São Paulo: Perspectiva, 2007.

Educação Física:

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Revisado em 25 de outubro de 2015. 1ª versão. Brasília, DF, 2015.

_____. Base Nacional Comum Curricular. 2ª versão revista em abril de 2016a. Brasília, DF, 2016.

_____. Base Nacional Comum Curricular. 3ª versão revista em abril de 2017. Brasília, DF, 2017.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992. Coleção Magistério 2° grau – série formação do professor.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 2. ed. São Paulo: Phorte Editora Ltda, 2003.

Língua Inglesa:

ANJOS, F. A. **"Pra que aprender inglês se não vou para os Estados Unidos": Um estudo sobre atitudes de alguns alunos da escola pública em relação à aprendizagem do inglês como língua estrangeira**. Dissertação de mestrado, 152 p. Mestrado em Língua e Cultura. Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia (UFBA), 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2017.

BARCELLOS, A.M.F. **Finding my own voice and accent.** 2016. Disponível em: http://www.researchgate.net/publication/301820652 <Acesso em 27/04/2018>

GRADDOL, D. **English next: Why global English may mean the end of English as a foreign language.** The British Council. London: The English Company (UK) Ltda, 2006.

KUMARAVADIVELU, B. **Language Teacher Education for a Global Society**. New York: Routledge, 2012.

MIDANS, S. **Across cultures, English is in the world.** In: The New York Times, April, 2007.

RAJAGOPALAN, K. **Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão.** In: LIMA, D.C. de. (Org.). Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011.

SCHMITZ, J.R. **Um mundo globalizado, híbrido, pós colonizado e pós moderno: reflexões sobre o inglês na atualidade.** Fólio: Revista de Letras. V. 8, n. 1, p. 333-335, Vitória da Conquista: 2016.

Matemática:

São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: Matemática e suas tecnologias. Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Nilson José Machado. – 1. ed. atual. – São Paulo : SE, 2011. 72 p.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais – Matemática - 1a a 4a séries. Brasília: MEC/SEEF, 1997.
BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais – Matemática - 5a a 8a séries. Brasília: MEC/SEEF, 1998.

SANTOS, M.C.; Ortigão MIR, Aguiar GS. Construção do Currículo de Matemática: como os professores dos anos iniciais compreendem o que deve ser ensinado? Bolema, Rio Claro (SP), v. 28, n. 49, p. 638-661, ago. 2014. Acesso em: 10 Jun 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/bolema/v28n49/1980-4415-bolema-28-49-0638.pdf

MIGUEL, J.C. INOVAÇÕES CURRICULARES EM MATEMÁTICA: LIMITES E PERSPECTIVAS. Acesso em 14 Jun 2018. Disponível em: www.unesp.br/prograd/PDFNE2002/inovacoescurriculares.pdf

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização. Caderno 08. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio a Gestão Educacional. - Brasília: MEC, SEB, 2015. 106 p.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2017. 472 p.

PARAÍBA. Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental: Matemática, Ciências da Natureza e Diversidade Sociocultural. Governo do Estado da Paraíba. Secretaria de Educação e Cultura. Gerência Executiva da Educação Infantil e Ensino Fundamental. – João Pessoa: SEC/Grafset, 2010. 330p.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral.

Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

FREITAS RC. Educação matemática: Desafios e perspectivas num mundo tecnológico. Ver. Portal educação. Acesso 10 Jun 2018. Disponível em https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/educacao-matematica-desafios-e-perspectivas-num-mundo-tecnologico/30060

Ciências da Natureza:

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Brasília, DF, 2017.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ministério da Educação, 1996.

_____. Parâmetros curriculares nacionais. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BERGMANN, J.; SAMS, A. Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

CARDOSO, A. F. M. P. O Role Play como ferramenta no desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos do ensino básico. [Dissertação] Departamento de Estudos Alemães e Departamento de Estudos Anglo-americanos da Faculdade de Letras da Universidade do Porto 2009. Disponível em: https://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/20355/2/mestandrecardosorole000084961.pdf, acesso em: 11/07/18

COIL, D. A., EISEN C. L., GUT CHECK, J. A.: The evolution of na educational board game. PLOS Biology, 15(4), e2001984 (2017)

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa. 51ªed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015.

MATTHEWS, Michael. R. História, filosofia e ensino de ciências: a tendência atual de reaproximação. Cad. Cat. Ens. Fís., v. 12, n. 03, 1995.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas [Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II] Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf, acesso em: 11/07/18

NUNES, V. W. DO N. COUTO, R. DOS R.. Uso do aplicativo Plickers dentro da proposta de metodologia ativa. Rio de Janeiro/RJ MAIO/2017. Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2017/trabalhos/pdf/243.pdf, acesso em: 11/07/18

SILVA, J. DEL PINO C. Análise do capítulo ligação química nos manuais didáticos de Química Geral. In: XVI Salão de Iniciação Científica da UFRGS. Resumos. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. Disponível em: http://www.ufrgs.br/textecc/textquim/arquivos/relatorios/relatoriotextquim0305.pdf, acesso em: 24/06/2018

TITTON, M. B. P. Egressos do Ensino Fundamental por ciclos e sua inserção no Ensino Médio: experiências em diálogos. Tese (Tese em Educação) – UFRS. Porto Alegre, 2010. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/25844/000754920.pdf, acesso em: 24/06/2018

Geografia:

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio: Ciências Humanas e Suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** história e geografia. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – geografia / Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALLAI, Helena Copetti. **Educação Geográfica - reflexão e pratica**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

CASTELLAR,Sonia.**Educação Geográfica - teorias e** práticas **docentes**. São Paulo-SP: Contexto, 2005. 167 p. (Coleção Novas abordagens. GEOUSP; v. 5). ISBN: 85-7244-311-8

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 7ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. p 11-15.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 49 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

Lima, Elvira Souza]Indagações sobre currículo : currículo e desenvolvimento humano / [Elvira Souza Lima] ; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Porto alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000. Disponível em: http://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf

LUDKE, Menga. SORDI, Mara Regina Lemes de. **Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias**. Sorocaba, SP,, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017.

*SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Ed. Hucitec, 1996.*

VALCH, V. O ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva historiográfica. In.:

VESENTINI, José William (Org.). **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas, SP: Papirus, 2004. p. 187 – 218.

VESENTINI, José William (Org). **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas – SP, 2004.

História:

ARROYO, Miguel Gonzáles. Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: **Ministério da Educação**, Secretaria de Educação Básica, 2007

BITTENCOURT, Circe Maria. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo; Contexto, 2008

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**. O longo Caminho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CHEVALLARD, Y. **La Transposición Didáctica**: del saber sabio al saber enseñado. Editora Aique, Argentina, 1991.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução. Anette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto R. Lamas. Portugal: Porto editora, 1997

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Revisada e atualizada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

LE GOFF, Jacques**. História e Memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. 7 ed. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

PERRENOUD, Phillipe. **Construir as competências desde a escola**. Tradução Bruno Charles Magni.Porto Alegre: artes médicas,1999.

Ensino Religioso:

Brasil, Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº. 9394/96** de 20 de dez. 1996. Diário Oficial da União, nº 248 de 23. 12. 1996. Seção I.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Nova redação do Art. 33 da Lei 9394/96. Lei nº. 9475/97** de 22 de julho de 1997. Brasília: Diário Oficial da União, de 23 de julho de 1997, Seção I.

COLL, Agustí Nicolau. **Propostas para uma diversidade cultural intercultural na era da globalização.** São Paulo: Instituto Pólis, 2002. 124p. (Cadernos de Proposições para o Século XXI, 2).

FONAPER. **Capacitação para um novo milênio.** O ensino religioso na proposta pedagógica da escola. Florianópolis, 2000. Caderno 11.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso.** São Paulo-SP: Mundo Mirim, 2009.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/

seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf. Acesso em: 29 jul. 2018.

POZER, Adecir et al. **Ensino Religioso na Educação Básica:** fundamentos epistemológicos e curriculares. Florianópolis: Saberes em Diálogos, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 out. 2018.

_____. RESOLUÇÃO Nº 5/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

CARNIATO, Maria Inês. **Coleção de Ensino Religioso**. Educação Infantil a 8ª série. 2. ed. SP. São Paulo: Paulinas. 2003. Coleção Renovada do 1º ao 9º Ano.

OLENIK, Marilac Loraine R., DALDEGAN, Viviane Mayer. **Encantar:** Uma prática pedagógica no ensino religioso. 2. ed. Petrópolis: Vozes 2004.

Plano de Curso do Ensino Religioso. Oficinas realizadas com os professores de ER da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa-PB 2013/ 2014

POZER, Adecir et all. **Ensino religioso na Educação Básica**: fundamentos epistemológicos e curriculares. Florianópolis: Saberes em Diálogos, 2015.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE JOÃO PESSOA - PMJP: **Resolução 009/2010. Educação Infantil.** Semanário Oficial nº. 1248 p. 003/21 de 28 de novembro a 04 de dezembro de 2010.

_____. Resolução de n° 026. Ensino Religioso. Conselho Municipal de Educação. (CME)

2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7**, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acessos em: 7 nov. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 10 out. 2018.

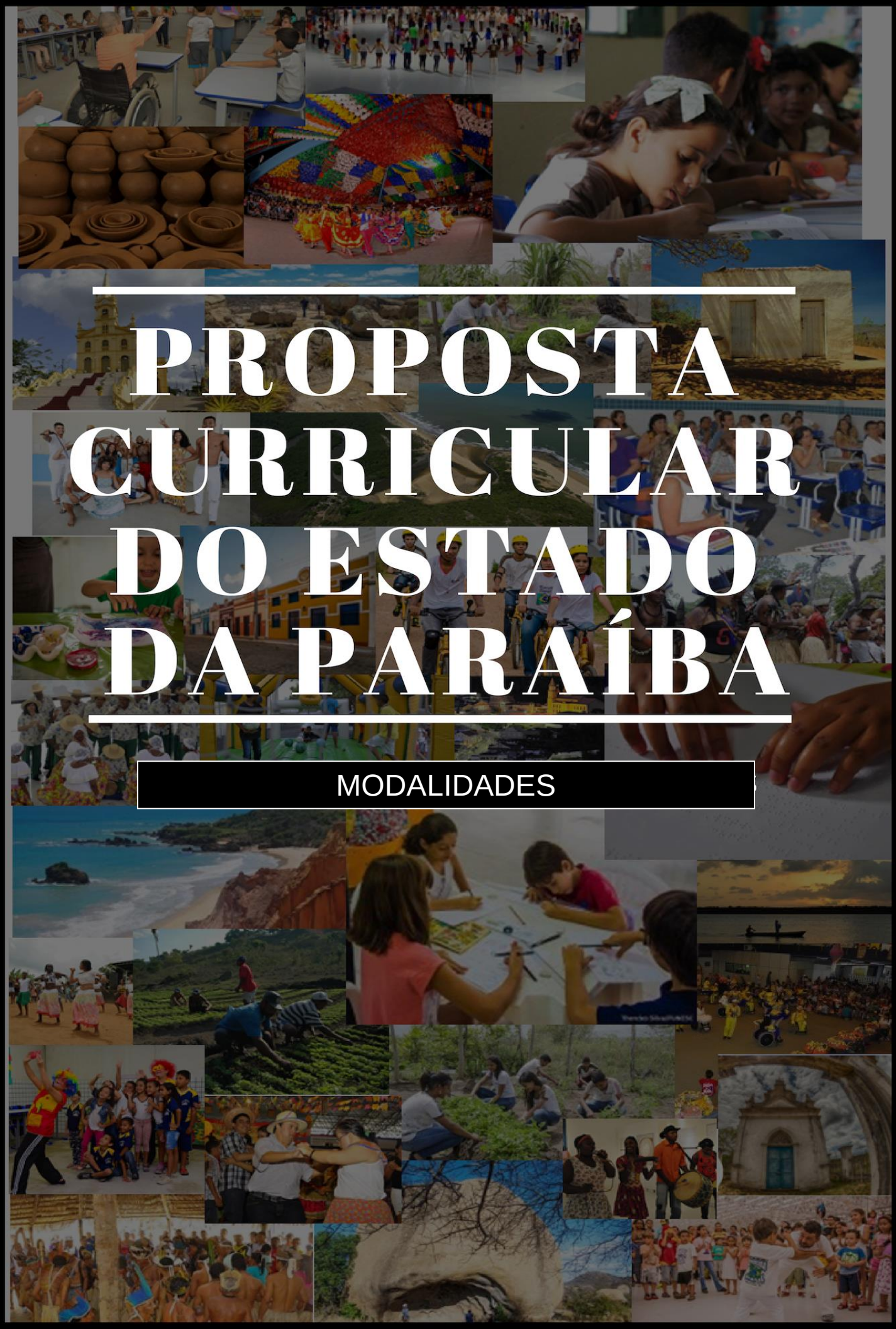
FONAPER. Ensino Religioso: referencial curricular para a proposta pedagógica da escola. **Caderno Temático**, n. 1, 2000.

_____. Capacitação para Um Novo Milênio: O Fenômeno Religioso. **Caderno Temático** n. 4, 2000.

GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Rondônia:** Educação de Jovens e Adultos - EJA, Ensino Fundamental e Ensino Médio - 2013.

POZER, Adecir et all. **Ensino religioso na Educação Básica**: fundamentos epistemológicos e curriculares. Obra comemorativa dos 20 anos do FONAPER. Florianópolis: Saberes em Diálogos, 2015.

VI CONFITEA. **Preâmbulo do Marco de Ação de Belém**, ítem 7, p. 6, 2010.



PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DA PARAÍBA

MODALIDADES

11. Educação Especial

1. APRESENTAÇÃO

Neste mundo atual de constantes mudanças, o ser humano é levado a inovar a cada dia, pois o que se aprende hoje tem que ser desconstruído amanhã para que assim se possa novamente aprender a aprender, através de outras metodologias, de outro jeito diferente do de antes. Na educação inclusiva, os desafios são constantes e envolvem família, discentes, docentes, falta de profissionais, formações, apoio, recursos, acessibilidade, parcerias, etc. Lecionar em sala regular nos dias atuais, já é um grande dilema e quando nessa sala existem estudantes público-alvo da Educação Especial a missão de garantir não somente a matrícula, mas a permanência com uma aprendizagem de sucesso torna-se mais desafiante.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deverá promover no contexto educacional do aluno, uma formação voltada para o desenvolvimento humano global e que este aluno possa ser co-autor de sua própria aprendizagem, para que assim a educação tenha sentido para ele na sociedade em que está inserido. É a educação capaz de formar pessoas que promovam uma sociedade mais justa, democrática, responsável, ética, inclusiva, solidária e sustentável, ofertada em condições de igualdade aos estudantes público-alvo da educação especial tanto na sala regular quanto no Atendimento Educacional Especializado (AEE)

As dez competências que compõem a BNCC confirmam mais uma vez que as escolas não são meras transmissoras de conteúdos, mas responsáveis pelo desenvolvimento dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que cada competência propõe. A educação num sentido mais amplo é ofertada objetivando que todos os estudantes vivenciem aprendizagens estimuladoras do pensamento crítico, criativo, argumentativo de autoconhecimento, etc.

Quais as exigências dos sistemas de ensino? Como se preparar para vivenciar esse momento de efetivação da BNCC? Pode-se recuar? Conscientes dessa missão, como se deve agir frente à inclusão educacional dos estudantes com deficiência,

transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades superdotação, público-alvo da Educação Especial? Como fazer acontecer a BNCC em cada município do território paraibano? Fazem-se necessárias parcerias? Quem procurar para contribuir com esse processo**?**

No tocante aos estudantes sujeitos de direitos da educação especial, estes já possuem um amplo arcabouço de marcos normativos tanto em âmbito internacional, dos quais o Brasil é signatário, quanto em âmbito nacional, que garantem não somente o acesso, mas a permanência com sucesso deste contingente de estudantes no ambiente escolar, de forma transversalizada em todos os níveis e modalidades da educação, abrangendo desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

O Estado da Paraíba, através da Lei nº 10.488 de 23 de junho de 2015, publicada no Diário Oficial de 24 de junho de 2015 que aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) e dá outras providências, estabelece no Artigo 2º, § III, como uma de suas diretrizes "a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação" e também garante um sistema inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades da educação.

De acordo com o **Artigo 8º, do PEE,**

> Para garantia da **equidade educacional**, o Estado deverá considerar o atendimento às necessidades específicas da educação especial, **assegurando um sistema inclusivo em** todos os níveis, etapas e modalidades da educação (PEE, 2015, *grifo nosso*)

A busca pela efetivação de uma educação para todos pautada no fortalecimento da garantia da igualdade e diferença como valores indissociáveis, na qual todos os estudantes possam estudar juntos, numa escola que valorize potencialidades e minimize limitações, faz com que o Estado da Paraíba una forças num Regime de colaboração voltado para a construção de uma proposta curricular a ser utilizada no Estado, de forma equânime, garantindo que todo o segmento populacional tenha as suas necessidades educacionais garantidas.

2. **PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

A garantia de uma equidade educacional que contemple os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação,

público-alvo da Educação Especial num sistema inclusivo, passa necessariamente pela oferta da Educação Especial, entendida não como um sistema paralelo de ensino, mas como transversal a todos os níveis e modalidades de educação, na oferta de recursos didáticos e pedagógicos que favoreçam as condições não somente do acesso, mas acima de tudo da permanência e da aprendizagem de todos estes estudantes na continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

Os estudantes da Educação Especial não apenas têm “direito à igualdade de condições” em relação a todos os demais estudantes no sentido da garantia efetiva tanto da matrícula, quanto da permanência na escola, mas também têm “direito à diferença” diante das suas necessidades educacionais especiais advindas de alguma condição que gere impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial. Estes impedimentos, em interação com diversas barreiras atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais e pedagógicas, podem obstruir a participação plena e efetiva deste público-alvo na escola e determinar o nível de fracasso ou êxito deste alunado em sua trajetória escolar.

O entendimento acerca de conceitos básicos sobre a Educação Especial, no que diz respeito ao público-alvo e a garantia normativa da oferta de recursos e serviços que lhe são destinados, torna-se importante condição para a quebra de barreiras e combate ao preconceito, rótulo e estigma, ainda presentes em diversos espaços da sociedade e remanescentes de todo um processo sócio-histórico de exclusão, segregação e invisibilização destas pessoas ao longo do tempo.

A escolarização das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação passa por um processo de ressignificação e mudanças de paradigmas, pois a Educação Especial surgida como escolarização, num sistema paralelo ao ensino regular, ofertada em instituições especializadas, escolas ou classes especiais, passa a ter uma conceituação bem mais abrangente na oferta de recursos e serviços especializados com a finalidade de atender às necessidades educacionais desse alunado. (BASTOS; RODRIGUES; BASTOS, 2018, p.03)

> [...] o desafio das políticas públicas de Educação Especial no território nacional em plenos anos 1990 era provocar uma reformulação das práticas educacionais de maneira que fossem valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem de seus estudantes no ensino comum, extrapolando a responsabilidade da educação desses estudantes não apenas para a área de atuação de Educação Especial, mas estendendo-a para uma ótica inclusiva, como estava ocorrendo no cenário internacional com a publicação de

> documentos como a Declaração Mundial de Educação para todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). (RAMALHO; BARBOSA, 2018, p. 44-45)

São vários os documentos internacionais que foram sendo construídos, normatizados e que garantem a mudança de concepções sobre a ressignificação da Educação Especial e que geraram políticas públicas voltadas a este fim. A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, homologada pela Assembleia da Organização das Nações Unidas, em 13 de dezembro de 2006, e promulgada no Brasil através do Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009, com status de emenda constitucional, apresenta no Artigo 24, uma proposta de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, referendando o fato de nenhuma pessoa ser excluída do sistema educacional geral em função de sua deficiência e que também estas possuam serviços e recursos que contemplem suas necessidades educacionais especiais.

O Brasil possui um amplo arcabouço legal voltado à garantia de uma educação inclusiva que reconhece a diversidade humana e contempla as pessoas público-alvo da Educação Especial na oferta de recursos e serviços. Dentre estes documentos normativos podemos elencar: Constituição Federal (nos Artigos 5º, 205, 206 e 208); Lei 7.853/89 (Artigo 8º); Lei 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente em seus Artigos 53, 54III e 55)**;** Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nos Artigos 58, 59 e 60); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – MEC/SECADI; Decreto nº 5.262/05, que regulamenta a Lei nº 10.436,/02 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e o art. 18 da Lei nº 10.098/00; Resolução nº 4/09, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial; Decreto nº 6949/09, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; Decreto nº 7.611/11 (Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências); Lei nº 12.764/12, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112/90; Decreto 8.368/14 que regulamenta a Lei 12.764/12; Lei nº 13.005, de 25.06.2014 (Plano Nacional de Educação – Meta quatro); Lei nº 13.146 de 06.07.2015 Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Sancionada no dia 6 de julho de 2015 e entrando em vigor em 02 de janeiro de 2016, a LBI garante nos seus artigos 27, 28 e 30, um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades no aprendizado ao longo da vida dos estudantes da Educação Especial. Para tanto, propõe uma série de medidas voltadas para este fim a exemplo da institucionalização do Atendimento Educacional Especializado nos projetos pedagógicos das escolas com planejamento de estudo de caso, elaboração de plano de Atendimento Educacional Especializado, organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica, de recursos de tecnologia assistiva; oferta de ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), do Sistema Braille, adoção de medidas de apoio individualizadas e coletivas; formação e disponibilização de professores para o Atendimento Educacional Especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio; pesquisas voltadas para o desenvolvimento de pesquisas, formação profissional e disponibilização de professores para o Atendimento Educacional Especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio; disponibilização de provas em formatos acessíveis, além da disponibilização de recursos de acessibilidade, dilação de tempo e adoção de critérios de avaliação diferenciados em processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas.

No tocante às questões curriculares, a própria LBI garante em seu Artigo 28, inciso XIV, “inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento”. (BRASIL, 2015).

Este artigo da LBI garante a inclusão de temas voltados à pessoa com deficiência em cursos do nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica. Como não determina uma forma específica, estes temas podem ser ministrados de forma interdisciplinar ou ofertados em forma de disciplina curricular, como já previamente garantido pelo Decreto 5.626/05 que no seu Artigo 3º propõe a inclusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do

Distrito Federal e dos Municípios e como optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional.

Ainda no Artigo 28, § III, a LBI garante:

> [...] projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e **garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade,** promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; (BRASIL, 2015, *grifo nosso*)

A própria LBI aponta que não é um novo currículo, mas o Atendimento Educacional Especializado e os demais serviços e adaptações razoáveis é que garantem aos estudantes com deficiência o pleno acesso ao mesmo currículo que os demais estudantes, de forma aberta e flexível, objetivando contemplar a diversidade dos estudantes incluídos na escola.

A versão oficial do texto da Introdução da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, homologado pelo Governo Federal em 20 de dezembro de 2017, ao tratar sobre o pacto interfederativo, na temática da igualdade e equidade, traz na página 17 o "compromisso com os estudantes com deficiência, ao reconhecer a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e **de diferenciação curricular**, **conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência"** (BRASIL, 2015, *grifo nosso***)**. Esta afirmação contida na Base está equivocada, pois além de na LBI não constar nem sequer esta expressão, esta proposta traria uma possibilidade de currículo recortado, diferente, excludente, que minimizaria a pessoa em função de sua deficiência.

A LBI apresenta a expressão "adaptações razoáveis", não como sinônimo de diferenciação curricular, até porque a própria Lei traz no Artigo 3º, VI a definição para este termo:

> [...] adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais; (BRASIL, 2015)

As adaptações razoáveis não seriam a minimização ou diferenciação do currículo, mas sim os recursos, serviços, materiais pedagógicos e estratégias metodológicas utilizadas para propiciar aos estudantes da Educação Especial a vivência efetiva de equidade educacional. É a garantia da igualdade e diferença, que

permite, por exemplo, ao estudante cego a igualdade de matrícula como todo e qualquer estudante, mas a diferença no uso do Braille ou de outro recurso de tecnologia assistiva. Da mesma forma, o aluno surdo com o seu direito de matrícula assegurado em igualdade aos demais, mas com o seu direito à Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como primeira língua em ambiente escolar.

No caso do aluno surdo, a Língua Brasileira de Sinais é classificada como língua materna das comunidades surdas, porque através do canal visual-espacial, estes conseguem naturalmente comunicar-se entre si e receberem a herança cultural das comunidades surdas.

> É uma "língua", porque possui estruturas gramaticais próprias atribuídas em níveis linguísticos, fonológicos, sintáticos, morfológicos e semânticos, assim como qualquer língua, possibilitando o desenvolvimento cognitivo da pessoa surda, favorecendo seu acesso aos conceitos e aos conhecimentos existentes na sociedade. (QUADROS, 1997, apud SILVA 2018 P 07)

A lei nº 10.432/2002 e o Decreto nº 5.626/2005 que, nos seus dispositivos legais, reconhecem e regulamentam a Libras como língua da comunidade surda, dispõe como os ambientes precisam oportunizar o surdo à comunicação. Mesmo com esta normatização, garantidora de direitos, pode-se elencar erros cometidos contra a comunidade surda dentre as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Na primeira e segunda versão da BNCC, ao tratar dos cinco campos de experiência necessários para o desenvolvimento do estudante, a oralidade estava atrelada à sinalização compreendida como “práticas de linguagem que ocorrem em situação oral ou de sinalização - no caso dos estudantes e das estudantes surdos/as, oralizados/as ou não, que têm na Libras sua primeira língua”. (BNCC 2017, p 358). Já na 3ª versão, oficializada, a sinalização é suprimida e, dessa forma, exclui da comunidade surda a garantia da oferta da Libras como sua língua natural ou L1. “[...] o que simboliza um retrocesso, pois lembra um tempo remoto em que os surdos eram obrigados a oralizar e aprender a língua da maioria ouvinte, sem respeitar a subjetividade e a identidade cultural do surdo”. (SILVA, 2018, p 09)

Diferentemente do que aconteceu com a comunidade indígena que teve seu direito à língua natural respeitada na BNCC, o fato de não se prover a Libras a partir da Educação Infantil faz com que os próprios direitos de aprendizagem e desenvolvimento elencados para esta etapa de educação escolar (conviver, brincar,

participar, explorar, conhecer-se) que são inerentes a toda e qualquer criança, não sejam vivenciados pelas crianças surdas de forma a serem desenvolvidos em condição de igualdade com seus pares. Isso contradiz o que é apregoado na Constituição cidadã brasileira que, dentre seu conjunto de princípios, traz a defesa dos direitos humanos. Destarte, a BNCC não poderia excluir da comunidade surda o seu direito à língua natural a partir da educação infantil, como condição primordial de desenvolvimento de linguagem.

Observa-se também que o fato de não se contemplar a Libras na Educação Infantil faz com que não se justifique a presença do tradutor e intérprete de Libras, justificando-se pelo fato de que, nesta etapa escolar, as crianças surdas ainda não têm aquisição da língua de sinais. Mas a supressão da Libras desta etapa também não garante a existência do professor e/ ou instrutor de Libras, o que contradiz o que está prescrito no Decreto nº 5.626/05, Art. 14 § 1, II que garante "ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos" A negação deste direito implica numa escolha tardia pela Libras, o que ocasiona um transtorno maior e um comprometimento visível do processo de aprendizagem das crianças surdas.

Por fim, ao não garantir o ensino da Libras como disciplina curricular obrigatória em sua base comum curricular, a BNCC cerceia o direito de aprendizagem do estudante surdo numa escola comum na vivência real do que é apregoado numa educação inclusiva.

O estudante surdo tem direito desde o Decreto nº 5.626/2005 a um sistema de ensino que proveja professor de Libras ou instrutor de Libras; tradutor e intérprete de Libras, professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas e professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos, com vistas a propiciar a condição de vivência e aprendizagem dos conteúdos curriculares.

2.1 CURRÍCULO E DIVERSIDADE

A escola inclusiva consiste num espaço aberto, acolhedor e valorizador da diversidade humana e as pessoas da Educação Especial são diversas como todas as outras, razão pela qual requerem um currículo sem diferenciação. A escola inclusiva pressupõe a existência de currículos abertos e flexíveis, em que o aluno não seja o refém, mas seta que aponta para a construção epistemológica do conhecimento.

Sendo assim, não se deve estabelecer outro currículo, mas de flexibilizá-lo de acordo com as necessidades do alunado.

Segundo Mercados e Fumes (2017), flexibilização escolar é entendida como todas as

> "modificações necessárias realizadas em diversos elementos do currículo básico para adequar as diferentes situações, grupos e pessoas, ou seja, são estratégias de planejamento e de atuação docente voltadas às necessidades de aprendizagem de cada estudante."

Então não se trata de diferenciar currículo, porque, se assim acontecesse, estaria havendo uma exclusão em função da diferença, o que caracterizaria uma atitude preconceituosa, uma vez que seria realizada na ótica de quem diferencia e isso limitaria a aprendizagem de conteúdos e apropriação de conhecimentos.

A efetivação de um currículo inclusivo acontece nas práticas pedagógicas vivenciadas em cada sala de aula, a partir de um planejamento de aulas/atividades que considere a diversidade humana. Nessa perspectiva,

> Ainscow (1997) aponta três fatores chave que influenciam a criação de salas de aula mais inclusivas:
> a) "planificação para a classe, como um todo" – a preocupação central do professor tem que ser a planificação das atividades para a classe como um todo;
> b) utilização eficiente de recursos naturais: os próprios alunos – valorizando os conhecimentos, experiências e vivências de cada um, reconhecendo a capacidade dos alunos para contribuir para a respectiva aprendizagem;
> c) "improvisação" – o professor deve ser capaz de fazer uma alteração de planos e atividades em resposta às reações dos alunos, encorajando uma participação ativa e a personalização da experiência da aula.

A escola é o espaço no qual se interage com o conhecimento sistematizado adquirido ao longo do tempo pela humanidade, efetivando-o e ressignificando-o na vida de cada aluno. É, por isso, o lócus mais importante para promover a aprendizagem dos conteúdos escolares mais específicos. Então, é papel da escola tanto valorizar a capacidade do estudante em seu conhecimento prévio, naquilo que já traz como saber adquirido, quanto, através de metodologias apropriadas, propiciar a vivência da socialização do conhecimento das ciências e das artes experienciado no ambiente escolar. Desta forma, o currículo não pode ser suprimido ou minimizado na ótica da "diferenciação curricular" em função da deficiência que o aluno apresenta.

2.2 DIREITOS E SUJEITOS DE APRENDIZAGEM

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), documento norteador que apresenta de forma condensada os referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, apresenta a Educação Especial como integrante da proposta pedagógica da escola regular e coloca como público-alvo os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Este documento ainda apresenta uma definição acerca do público-alvo:

> [...] considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (Brasil, 2008, p 11)

Os estudantes da educação especial têm normatizado num amplo arcabouço legal “as condições para assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades”, com a garantia não somente do acesso, mas da “permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (Brasil, 2015, Art. 28, I e II)

A BNCC traz para a Educação Infantil a garantia de seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento voltados para oportunizar às crianças condições de aprender (Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se), estruturando o currículo a partir de cinco campos de experiências **(**O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações). No caso das crianças da Educação Especial, principalmente aquelas com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento, estas também têm que ter estes direitos de garantia de aprendizagem junto a seus pares como qualquer

outra criança. O que difere, então, são as condições de oferta de recursos e serviços pedagógicos para que estes direitos sejam efetivados.

Durante o processo de construção da BNCC, foram apresentadas duas versões que antecederam à versão final do texto homologado em 2017, discorrendo um tópico intitulado “Educação Especial na perspectiva inclusiva e a Base Nacional Comum Curricular” sobre a importância de uma concepção curricular que contemplasse o reconhecimento e valorização da diversidade humana. Este tópico discorre sobre os direitos de aprendizagem dos alunos da Educação Especial ao apresentar o Atendimento Educacional Especializado como um serviço ofertado na escola comum com vistas a garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades, além de trazer conceitos básicos sobre este serviço e os profissionais de apoio que deverão atuar na Educação Especial com vistas ao fortalecimento da Educação Inclusiva. Na terceira versão, todo o conteúdo registrado com base em estudos e contribuições oriundas de todo o Brasil foi excluído.

CONSIDERANDO que o texto introdutório sobre a Educação Especial contido nas versões anteriores, traz uma série de conceitos importantes de serem conhecidos, a fim de que os direitos de aprendizagem sejam vivenciados, este Documento orientador reproduz na íntegra o teor deste texto introdutório, retirado da 1ª versão da BNCC dentre as páginas 11-14.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

O direito das pessoas com deficiência à educação efetiva-se mediante a adoção de medidas necessárias para sua plena participação em igualdade de condições com as demais pessoas, na comunidade em que vivem, promovendo oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional, sem restringir sua participação em determinados ambientes e atividades com base na condição de deficiência.

Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, assegura-se um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida.

Na perspectiva inclusiva, a concepção curricular contempla o reconhecimento e valorização da diversidade humana. Neste sentido, são identificadas e eliminadas as barreiras, deslocando o foco da condição de deficiência para a organização do ambiente. Ao promover a acessibilidade, os estabelecimentos de ensino superam o modelo de deficiência como sinônimo de invalidez, passando a investir em medidas de apoio necessárias à conquista da autonomia e da independência pelas pessoas com deficiência, por meio do seu desenvolvimento integral.

Assim, os sistemas de ensino devem assegurar em todos os níveis, etapas e modalidades, a organização e oferta de medidas de apoio específicas para a promoção das condições de acessibilidade necessárias à plena participação e autonomia dos estudantes com deficiência, em ambientes que maximizem seu desenvolvimento integral, com vistas a atender a meta de inclusão plena.

A acessibilidade arquitetônica em todos os ambientes deve ser assegurada a fim de que os estudantes e demais membros da comunidade escolar e sociedade em geral tenham garantido o direito de ir e vir com segurança e autonomia.

A acessibilidade à comunicação e informação deve contemplar a comunicação oral, escrita e sinalizada. Sua efetividade dá-se mediante a disponibilização de equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, tais como materiais pedagógicos acessíveis, tradução e interpretação da Libras, software e hardware com funcionalidades que atendam a tais requisitos de comunicação alternativa, entre outros recursos e serviços, previstos no PPP da escola.

Considerando que a Educação Especial é transversal a cada etapa, modalidade e segmento da Educação Básica, de caráter complementar, deve integrar o currículo como área de conhecimento responsável pela organização e oferta de serviços e recursos de acessibilidade. Dentre os serviços inerentes à educação especial, destinados à garantia do acesso ao currículo, vinculados à atuação de profissional específico, destacam-se:

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE

O Atendimento Educacional Especializado – AEE é um serviço da Educação Especial, que organiza atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade, de forma complementar ou suplementar à escolarização dos estudantes com deficiência,

transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados nas classes comuns do ensino regular.

Consideram-se **Atividades do Atendimento Educacional Especializado – AEE:**

1. **Estudo de caso**

Caracteriza-se pelo estudo prévio das condições individuais do estudante, bem como, das condições ambientais, sociais e pedagógicas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, com a finalidade de subsidiar a elaboração do plano de AEE.

2. **Plano de AEE**

Consiste no planejamento das ações a serem desenvolvidas para atender às especificidades educacionais do estudante, a fim de promover condições de pleno acesso, participação e aprendizagem em igualdade de oportunidades.

3. **Ensino do Sistema Braille**

Consiste na definição e utilização de métodos e estratégias para que o estudante se aproprie desse sistema tátil de leitura e escrita.

4. **Ensino do uso do Soroban**

O ensino do uso do Soroban, calculadora mecânico manual, consiste na utilização de estratégias que possibilitem ao estudante o desenvolvimento de habilidades mentais e do raciocínio lógico matemático.

5. **Estratégias para autonomia no ambiente escolar**

Consiste no desenvolvimento de atividades, realizadas ou não com o apoio de recursos de tecnologia assistiva, visando à fruição, pelos estudantes, de todos os bens – sociais, culturais, recreativos, esportivos, entre outros – serviços e espaços disponíveis no ambiente escolar, com autonomia, independência e segurança.

6. Orientação e mobilidade

Consiste no ensino de técnicas e desenvolvimento de atividades para a orientação e mobilidade, proporcionando o conhecimento dos diferentes espaços e ambientes a fim de promover o ir e vir com segurança e autonomia. Tais atividades devem considerar as condições físicas, intelectuais e sensoriais de cada estudante.

7. Ensino do uso de recursos de tecnologia assistiva

Consiste na identificação das funcionalidades dos diversos recursos de tecnologia assistiva, aplicáveis às atividades pedagógicas, assim como ao ensino de sua usabilidade.

São exemplos de recursos de tecnologia assistiva de uso pedagógico: leitores de tela e sintetizadores de voz, ponteiras de cabeça, teclados alternativos, acionadores, softwares de comunicação alternativa, scanner com voz, sistema de frequência modulada, lupas manuais ou digitais, plano inclinado, cadernos de pauta ampliada, caneta de escrita grossa, dentre outros.

8. Ensino do uso da comunicação alternativa e aumentativa – CAA

Consiste na realização de atividades que ampliem os canais de comunicação com o objetivo de atender às necessidades comunicativas de fala, leitura ou escrita dos estudantes. Alguns exemplos de CAA são cartões de comunicação, pranchas de comunicação com símbolos, pranchas alfabéticas e de palavras, vocalizadores ou o próprio computador, quando utilizado como ferramenta de voz e comunicação alternativa.

9. Estratégias para o desenvolvimento de processos cognitivos

Consistem na promoção de atividades que ampliem as estruturas cognitivas facilitadoras da aprendizagem nos mais diversos campos do conhecimento para desenvolvimento da autonomia e independência do estudante frente às diferentes situações no contexto escolar. A ampliação dessas estratégias para o desenvolvimento dos processos cognitivos possibilita maior interação entre os

estudantes, o que promove a construção coletiva de novos saberes na sala de aula comum.

10. Estratégias para enriquecimento curricular

Consiste na organização de práticas pedagógicas exploratórias suplementares ao currículo comum, que objetivam o aprofundamento e expansão nas diversas áreas do conhecimento. Tais estratégias podem ser efetivadas por meio do desenvolvimento de habilidades, da articulação dos serviços realizados na escola, na comunidade, nas instituições de educação superior, da prática da pesquisa e desenvolvimento de produtos; da proposição e do desenvolvimento de projetos no âmbito da escola, com temáticas diversificadas, como artes, esporte, ciências e outras.

PROFISSIONAL DE APOIO

O conceito de adaptação razoável é compreendido como modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais.

O serviço do profissional de apoio, como uma medida a ser adotada pelos sistemas de ensino no contexto escolar, deve ser disponibilizado sempre que identificada a necessidade individual do estudante, visando aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção. Dentre os aspectos a serem observados na oferta desse serviço educacional, destaca-se que esse apoio destina-se aos estudantes que não realizam as atividades de alimentação, higiene ou locomoção com autonomia e independência, possibilitando seu desenvolvimento pessoal e social; justifica-se quando a necessidade específica do estudante não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes; não é substitutivo à escolarização ou ao Atendimento Educacional Especializado, mas articula-se às atividades da sala de aula comum e demais atividades escolares, devendo ser periodicamente avaliado pela escola, juntamente com a família, quanto à sua efetividade e necessidade de continuidade.

TRADUTOR/INTÉRPRETE DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS/LÍNGUA PORTUGUESA

Esse serviço deve ser assegurado sempre que houver matricula de estudante usuário da Libras, de acordo com a regulamentação própria. Este serviço alia-se a meios tecnológicos, utilizados na tradução e interpretação da Libras/Língua Portuguesa, tais como, textos em formato digital acessível bilíngue, avatares tridimensionais, dentre outros.

GUIA INTÉRPRETE

Esse serviço caracteriza-se pela disponibilização de profissional habilitado para a tradução e interpretação tátil da Libras ou para o uso da dactilologia, como também para mediação de comunicação alternativa, como tadoma. O tadoma consiste em um sistema de comunicação, que reproduz a fala por meio do posicionamento da mão do usuário do tadoma no queixo e nas faces do seu interlocutor.

2.3 APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO

A prática tradicional da avaliação em educação tem seguido paradigmas teóricos derivados de uma tradição psicométrica, somativa e classificatória, reduzindo o processo avaliativo a técnicas estatísticas para verificação mais do produto do aprendizado escolar do que do processo pelo qual a aprendizagem se efetiva. Assim sendo, se verifica a ineficiência dessa prática avaliativa normativa estabelecida pela média do grupo e, ao se desconsiderar outras variáveis de verificação da aprendizagem, não conseguindo responder às necessidades educacionais especiais de aprendizagem dos estudantes com baixo rendimento escolar.

Dentro da perspectiva da inclusão escolar, a avaliação envolve a relação interpessoal que se estabelece entre professor e aluno, valorizando o processo e não somente o resultado aferido numa avaliação pontual. A avaliação tem como objetivo estabelecer as condições de aprendizagem do aluno e sua relação com o ensino. Seus procedimentos devem permitir uma análise do desempenho pedagógico, oferecendo subsídios para o planejamento e a aplicação de novas estratégias de ensino que permitam alcançar o objetivo determinado pelo professor em cada conteúdo específico.

Sendo assim, a avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor.

Dentro da perspectiva de uma avaliação contínua, cumulativa, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional recomenda às Escolas de Ensino Fundamental, em seu artigo 24, inciso V:

> V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais... (BRASIL, 1996, p.75).

A partir da recomendação legal, a avaliação formativa é aquela em que o professor está atento aos processos e às aprendizagens do estudante, propiciando numa relação dialógica o empoderamento deste estudante com vistas ao fortalecimento de sua autonomia. O professor não avalia com o propósito de dar uma nota, pois dentro de uma lógica formativa, a nota é uma decorrência do processo e não o seu fim último.

O professor entende que a avaliação é essencial para dar prosseguimento aos percursos de aprendizagem, uma vez que aponta um caminho a seguir. Continuamente, ela faz parte do cotidiano das tarefas propostas, das observações atentas do professor, das práticas de sala de aula, nas quais não somente o professor, mas também o próprio estudante, é capaz de identificar através de uma autoavaliação constante, os avanços e possibilidades de um processo de construção de aprendizagem. Por fim, pode-se dizer que avaliação formativa é aquela que orienta os estudantes para a realização de seus trabalhos e de suas aprendizagens, ajudando-os a localizar suas dificuldades e suas potencialidades, redirecionando-os em seus percursos.

Entretanto, os processos de avaliação podem atuar para legitimar a inclusão, ao dar autonomia e auto-direção ao estudante para construir, junto ao docente e a toda a comunidade escolar, seu processo de aprendizagem dos saberes escolares.

Para tanto, é necessário seguir quatro passos didático-pedagógicos essenciais: a) é fundamental transformar a prática avaliativa em prática de aprendizagem; b) é

necessário avaliar como condição para a mudança de prática e para o redimensionamento do processo de ensino/aprendizagem; c) avaliar faz parte do processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, não se ensina sem avaliar, não se aprende sem avaliar; e d) não é preciso diversificar o currículo escolar, isto é, não é necessário retirar conteúdo escolar, mas sim ensiná-lo de maneira diferente.

Dessa forma, rompe-se com a falsa dicotomia entre ensino e avaliação, como se esta fosse apenas o final de um processo de aprendizagem mecânica. Nesse cenário, deve-se flexibilizar o currículo escolar mediante as diferenças de desenvolvimento emocional, social e intelectual dos estudantes, possibilitando experiências criativo-produtivas durante o aprendizado significativo e na vivência entre os pares sem excluir conteúdos escolares.

O uso de técnicas informais de avaliação (observações, trabalhos sem critérios muito definidos, etc.) inerentes ao processo de ensino-aprendizagem ainda podem ser percebidas, podendo apresentar características mais perversas que as próprias provas formais, quando usadas com propósito classificatório e excludente.

Dessa forma, se pode perceber o quanto é fundamental avaliar os processos de aprendizagem dos estudantes na escola. Como fazer com que os estudantes aprendam aquilo que não vêm conseguindo aprender? É preciso, antes de tudo, avaliar. Depois, traçar estratégias e maneiras de intervenção junto aos estudantes que favoreçam a aprendizagem.

Ora, o que viabiliza uma melhor qualidade de ensino são professores bem formados e informados; condições de trabalho; recursos materiais; escolas arejadas, claras e limpas, com mobiliário adequado, com espaços de estudo, de pesquisa e prazer para professores e estudantes, sempre, é claro, fazendo uso dessas condições com seriedade e responsabilidade, de maneira a garantir a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

A discussão acerca da operacionalização de uma educação inclusiva também confere um lugar de destaque à avaliação pedagógica e influencia o pensar do professor. Mais do que conhecer as patologias dos alunos e os limites de seu desenvolvimento, o processo de inclusão enfatiza as condições de aprendizagem desses alunos e o seu nível de competência curricular. Assim, o referencial para a avaliação pedagógica é o currículo da série em que o aluno está matriculado.

Entendendo o processo de avaliação pedagógica de forma dinâmica, processual e formativa, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – MEC/SECADI recomenda:

> No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana. (BRASIL, 2008)

Entretanto, a avaliação dos alunos com deficiência, como a dos demais alunos da classe, visa ao reconhecimento dos avanços do aluno no entendimento dos conteúdos curriculares e no desenvolvimento de habilidades e competências para sua série/etapa/ciclo.

A única diferença que há entre os alunos sem deficiência e os alunos com deficiência está no planejamento de recursos de acessibilidade que devem ser colocados à disposição desses últimos para que possam aprender com equiparação de oportunidades de expressão garantidas as adequações necessárias.

Nesse sentido o aluno com deficiência física deve ter acesso, no ato da avaliação em sala de aula, a tecnologias assistivas (TA) capazes de solucionar seus problemas relacionados às dificuldades cinesiológicas e funcionais como sua defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade em falar e/ou escrever, seus problemas de mobilidade, de autocuidado, de adequação postural, de acesso ao conhecimento, entre outros.

Logo esses alunos sem fala ou sem escrita funcional devem dispor na escola de TA que se destinam especificamente à ampliação de habilidades de comunicação - denominada de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) – como softwares, vocalizadores e pranchas de comunicação. (BERSCH; SCHIRMER, 2005)

Também devem dispor de órteses para digitação (ex.: teclado colmeia; teclado IntelliKeys com pranchas; ponteira para digitação; aranha-mola; mouse para entrada com acionador; mouse acionador de pressão); de mobiliário escolar (mesas, cadeiras, quadro, entre outros); de recursos para resolver problemas de acesso ao conhecimento (engrossador de lápis; tesoura-mola); bem como de recursos de auxílio à mobilidade (cadeiras de rodas, andadores, entre outros).

De outra maneira, o aluno com deficiência visual deve ter acesso, no ato da avaliação em sala de aula, a procedimentos e instrumentos de avaliação pedagógica

e outras tarefas escolares baseadas em referências visuais contextualizadas às necessidades do aluno cego ou com baixa visão.

Tecnologias Assistivas (TA) como recursos ópticos (lupas de mão e de apoio, óculos bifocais ou monoculares e telescópios) e não-ópticos (iluminação natural do ambiente; uso de lâmpada incandescente e ou fluorescente no teto; contraste nas cores, por exemplo: branco e preto, preto e amarelo; visores, bonés, oclusores laterais; folhas com pautas escuras e com maior espaço entre as linhas; livros com texto ampliado; canetas com ponta porosa preta ou azul-escura; lápis 5b ou 6b com grafite mais forte; colas em relevos coloridas ou outro tipo de material para marcar objetos ou palavras; prancheta inclinada para leitura; tiposcópio) devem ser permitidas durante a execução das avaliações escolares.

Eles ainda podem fazer uso de máquina de escrever em Braille, gravador e computador para a realização de qualquer modalidade avaliativa. Os desenhos, as gravuras, os diagramas e os gráficos devem ser confeccionados em relevo. Em algumas circunstâncias, é recomendável valer-se de provas orais.

As provas escritas devem ser transcritas para o Sistema Braille no caso do aluno cego e com folhas em acetato amarelo (diminui a incidência de claridade sobre o papel) e com fonte ampliada cujo tamanho seja adequado às necessidades do leitor com baixa visão.

Convém observar a necessidade de estender o tempo da avaliação, considerando as peculiaridades em relação à percepção não-visual. Outra possibilidade é a realização de prova oral, apresentação de seminários e/ou entrega de portfólios como a presença de profissionais denominados de ledores de texto.

Nesse passo, o Decreto nº 5.626/2005, prevê que a avaliação escolar do aluno com surdez deve ser realizada tanto em Língua Brasileira de Sinais (Libras) quanto em Língua Portuguesa. Em seu capítulo IV, tal marco normativo afirma que o sistema de ensino deve utilizar mecanismos que favoreçam a avaliação do surdo em decorrência de um aprendizado de segunda língua, ou seja, a correção das respostas às questões e textos deve valorizar a ideia, o aspecto semântico, em detrimento da organização das sentenças na ordem formal da Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005)

O decreto garante ainda que o professor pode utilizar meios de avaliação alternativos para avaliação de conhecimentos, tendo a Libras como a língua de expressão, desde que registrados em vídeo ou outros recursos eletrônicos ou tecnológicos. Entretanto, devemos ter em mente que o surdo passará por estágios de

interlíngua antes de conseguir expor claramente o conhecimento através do Português. (BRASIL, 2005).

Por sua vez, o aluno com deficiência intelectual deve ter acesso, no ato da avaliação em sala de aula, a procedimentos como a observação direta enquanto instrumento mais recomendado para a coleta de informação de todo o contexto educacional escolar; a análise da produção escolar a fim de ponderar seus cadernos, folhas de exercícios, desenhos, figuras, relatos orais, fotos e outros trabalhos realizados em sala de aula; e/ou a análise dos registros escolares como os diários de classe, histórico escolar, relatórios, fichas contendo indicadores, questionários, entrevistas, provas escritas, portfólios, entre outros. (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010)

Assim, na área da deficiência intelectual, este processo de avaliação formativa deve nos permitir conhecer as possibilidades e limitações da pessoa com deficiência intelectual para, com ela, captar os indícios, os sinais que nos dá sobre seu processo neuroevolutivo, pelo qual ela se aproxima da resolução de suas dificuldades.

Outrossim, o aluno com altas habilidades/superdotação, com referência ao processo de avaliação, o regimento escolar costuma ser minucioso quanto à verificação do rendimento escolar, o que envolve as formas de avaliação, as regras de promoção e a compensação de ausências. O aluno com altas habilidades/superdotação requer formas diversas de avaliação de seu rendimento escolar, que vão desde exames de conhecimento dos conteúdos de uma matéria ou série no início do ano, para facilitar a aceleração e o enriquecimento, até documentos externos à escola que comprovem o conhecimento dos alunos em determinados conteúdos, tais como os diplomas de línguas estrangeiras. (FLEITH, 2007)

As questões que dizem respeito à possibilidade de saltar séries na totalidade ou em algumas matérias também devem ser contempladas no regimento, uma vez que esta é uma das adaptações possíveis para esses alunos. Finalmente, quando os alunos estão engajados em trabalhos com mentores/tutores ou em cursos fora da escola, é necessário garantir que as ausências serão compensadas e não implicarão reprovação do aluno. (FLEITH, 2007)

Finalmente, vale destacar que o processo de avaliação na escola inclusiva não pode mais compactuar com uma visão protecionista e assistencialista da deficiência, uma vez que esse aluno “[...] não precisa de nossa proteção, mas de ferramentas para

conduzir-se em [...] um mundo competitivo; mesmo por ter suas limitações, é preciso investir mais na sua formação [...] é necessária preparação". (ROJAS, 1997, p. 41)

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA ESCOLA COMUM

A educação básica tem por finalidades, desenvolver o estudante, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Como a escola inclusiva pressupõe a garantia de acesso ao currículo comum a todos, sem recortes e limitações, respeitando a diversidade humana e reconhecendo as necessidades educacionais especiais dos estudantes com flexibilizações curriculares e com práticas pedagógicas diversificadas, este documento orientador propõe algumas sugestões de estratégias, materiais, recursos e serviços voltados para favorecer não somente o acesso, mas a vivência das aprendizagens destes estudantes junto aos seus pares.

Neste contexto, e em consonância com o artigo 22 da Lei de Diretrizes e Base da Educação, utilizar práticas pedagógicas que considerem a diversidade dos alunos é condição obrigatória para se promover uma educação de qualidade.

Passo a passo para a construção de práticas pedagógicas inclusivas

A inclusão da pessoa com deficiência na escola comum é uma conquista que se constrói a cada dia. Para que isso aconteça de fato, faz-se necessário promover parcerias entre os profissionais da Escola Comum, do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e demais profissionais da Educação Especial, sendo esta, umas das vias para compreensão das necessidades e possibilidades do estudante no contexto escolar.

Passo 1: Levantamento das necessidades educacionais dos estudantes

- Identificar se o estudante compreende e participa de todas as atividades propostas em sala de aula e se apresenta desenvolvimento satisfatório no cumprimento das referidas atividades;

- Quais são os estilos e os ritmos da aprendizagem deste estudante diante dos mais diversos conteúdos curriculares? Sua aprendizagem é lenta ou rápida? – sua aprendizagem é motora, visual ou auditiva?
- Apresenta-se motivado para realizar as atividades propostas intra e extraclasse?
- Necessita de recursos adicionais, como auxílio de materiais concretos, de tecnologias assistivas para realizar as referidas atividades?
- Solicita auxílio do colega ou do professor para a realização da atividade?
- Interage com os colegas dentro e fora de sala de aula?
- Consegue se agrupar com os demais estudantes em classe e nos outros espaços da escola?
- É assíduo?
- Necessita de auxílio para vir à escola?
- Cuida dos seus materiais?
- Quais são as suas atividades preferidas e o que apresenta facilidade para resolver?
- Consegue relatar um fato ocorrido sequencialmente?
- Externa suas experiências de aprendizagens e seus interesses para um aprendizado conectado com seus pares?

Passo 2: Fixação dos objetivos educacionais

- Não se fixar nos limites, mas vislumbrar as potencialidades a serem desenvolvidas com o estudante no contexto escolar, para possibilitar a construção de processos de significação da experiência escolar;
- Mediar os processos de aquisição de competências, por meio da organização das atividades acadêmicas, de recreação, de atividade física, artísticas, culturais e outras, inerentes ao cotidiano escolar;
- Organizar todas as atividades escolares de forma compartilhada com os demais estudantes, evitando o estabelecimento de rituais inadequados, em horário diferenciado ou de aula em espaços separados;
- Reconhecer a escola como um espaço de aprendizagem que proporciona a conquista da autonomia e estimula o desenvolvimento das relações sociais e de novas competências, mediante as situações desafiadoras;

- Adotar parâmetros individualizados e flexíveis de avaliação pedagógica, valorizando os pequenos progressos de cada estudante em relação a si mesmo e ao grupo em que está inserido;
- Manter interlocução permanente com a família, favorecendo a compreensão dos avanços e desafios enfrentados no processo de escolarização, bem como dos fatores extraescolares que possam interferir nesse processo;
- Facilitar o desenvolvimento das relações sociais e o estímulo à comunicação, oportunizando novas experiências ambientais, sensoriais, cognitivas, afetivas e emocionais;
- Identificar as competências de comunicação e linguagem desenvolvidas pelo estudante, vislumbrando estratégias visuais de comunicação que favoreçam seu uso funcional no cotidiano escolar e demais ambientes sociais;
- Manter interlocução com a área clínica quando o estudante estiver submetido a tratamento terapêutico e se fizer necessária a troca de informações sobre seu desenvolvimento;
- Flexibilizar o currículo mediante as diferenças de desenvolvimento emocional, social e intelectual dos estudantes com deficiência, possibilitando experiências diversificadas no aprendizado e na vivência entre os pares;
- Acompanhar as respostas do estudante frente ao fazer pedagógico da escola, para a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências, considerando a multiplicidade de dimensões que envolvem a alfabetização;
- Aquisição de conhecimentos teórico-metodológicos na área da Tecnologia Assistiva, voltada à Comunicação Alternativa/Aumentativa para estes estudantes.

Passo 3: Definição das estratégias didático-pedagógicas

a) Perguntas norteadoras para a organização didático-pedagógica em uma sala de aula inclusiva

– conteúdos programáticos (o que ensinar?);
– objetivos (para que ensinar?);
– sequência temporal dos conteúdos (quando ensinar?);
– metodologia de ensino (como ensinar?);
– avaliação do processo ensino-aprendizagem (o quê, como e quando avaliar?)

b) Exemplos de estratégias de ensino para organização da aula

Aula expositiva; Debate com a classe toda; Estudo de caso; Ensino com pesquisa; Ensino por projetos; Desempenho de papéis (dramatização); Dinâmicas de grupo; Painel integrado; Diálogos sucessivos; Pequenos grupos para formular questões; e Seminário.

c) Adoção de sistemas de avaliação qualitativa do tipo formativa

Adotar, em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, um processo de avaliação pedagógica processual e formativa que permita analisar o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. Durante o processo de avaliação, o professor deve sempre buscar adotar estratégias que favoreçam a expressão da aprendizagem dos alunos, como uso de tecnologias assistivas, ampliação do tempo para realizar as atividades, uso da Libras, entre outras metodologias de avaliação, que reflitam a prática cotidiana na sala de aula.

d) Exemplos de estratégias de avaliação do processo de ensino e aprendizagem

Provas discursivas; Provas objetivas; Provas práticas; Provas orais; Observação; Portfólio; Entrevistas; Questionários; e Diários de curso.

3. RECOMENDAÇÕES ESPECÍFICAS PARA INCLUSÃO ESCOLAR

3.1 Recomendações para estudantes com deficiência intelectual

- Divida cada nova tarefa em pequenos passos, ajude-o a identificá-los e corrija através de demonstração;
- Os trabalhos em sala de aula em duplas ou grupos são muito bem-vindos, como também atividades como ateliês, oficinas, música e teatro (dramatização);
- O professor deve estimular o uso de diferentes recursos para a leitura e escrita como computador, letras móveis, lápis adaptados, jogos, etc.;
- O uso de material dourado, blocos lógicos, ábacos, dados, jogos e calculadoras pode auxiliar bastante no ensino da Matemática;
- Ensinar ao aluno com DI como corrigir, ele próprio, suas atividades.

3.2 Recomendações para estudantes com deficiência auditiva

- Prover educação bilíngue Libras-Português para estudantes surdos, desde a Educação Infantil até o 1º ciclo do Ensino Fundamental;
- Equipar as bibliotecas escolares e as salas de Atendimento Educacional Especializado de escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental com materiais didáticos e pedagógicos em Libras, incluindo dicionários e enciclopédias que possibilitem a assimilação do conteúdo escolar em Libras-Português;
- Na escola inclusiva, sempre que nela estudar algum aluno surdo, empreender ações visando promover a difusão do conhecimento de Libras entre os membros da comunidade escolar ouvinte como meio de promover a inclusão educacional e social desse aluno.

3.3 Recomendações para estudantes com deficiência visual

- O aluno com deficiência visual deve receber o conteúdo que irá ser dado na aula com antecedência, escrito em Braille para o aluno cego e com fonte ampliada para o aluno com baixa visão;
- Considere o melhor posicionamento do aluno na sala de aula (posição e ângulo para o docente, quadro, colegas);
- Para o aluno com baixa visão, utilizar papel fosco, para não refletir a claridade;
- A audiodescrição deve ser acompanhada da exploração tátil da figura ou do desenho sempre que isso for possível;
- Os exercícios escritos no quadro devem ser lidos em voz alta;
- Para o aluno com baixa visão, use iluminação direcionada ao texto, prancha de plano inclinado para leitura, textos ampliados e em alto contraste (possivelmente em negrito ou caixa alta);
- Estimular o uso de tecnologias assistivas disponíveis para estudantes com deficiência visual como ferramenta pedagógica;
- Utilizar o sorobã para o ensino da Matemática.

3.4 Recomendações para estudantes com deficiência física

- Modificações nos recursos físicos dos prédios escolares facilitam a acessibilidade do aluno com deficiência física, como colocação de corrimãos próximos à lousa, bebedouros e assentos dos banheiros;

- Oferecer adaptações no material escolar (lápis com apoio, plano inclinado, teclado colmeia, ponteira);
- A escola inclusiva deve proporcionar aos estudantes um ambiente adequado para cuidados especiais individualizados com apoio técnico sempre quando necessário (ex.: contratação de profissionais de apoio escolar);
- A escola deve qualificar o professor na ampliação das estratégias pedagógicas, uso e manutenção de tecnologias assistivas como órteses, próteses, cadeira de rodas, adaptações para atividades escolares, pranchas de comunicação, computadores e adaptações de mobiliário, estimulando a autonomia do aluno e mediando sua inserção social.

3.5 Recomendações para estudantes com transtornos do espectro autista (TEA)

- Flexibilizar o currículo escolar aos estudantes com TEA a partir do estilo cognitivo individual preocupando-se com a estimulação das funções neuropsicológicas necessárias ao aprendizado eficiente. A flexibilização curricular não significa simples redução, mas a forma como o conteúdo é apresentado ao aluno em foco;
- Na medida do grau de funcionalidade do aluno com TEA, a escola deve oferecer um acompanhante especializado para monitorar a aprendizagem do aluno em sala de aula e outras atividades escolares;
- Complementação didático-metodológica em situação escolar com princípios validados na literatura científica tais como PECS (Sistema de Comunicação por Troca de Figuras), ABA *(*Análise Comportamental Aplicada) e TEACCH *(*Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Desvantagens na Comunicação), evitando qualquer ação que seja pautada no senso comum e desprovida de validação.

3.6 Recomendações para estudantes com altas habilidades/superdotação

- Devem-se favorecer atividades extracurriculares diversas que proporcionem o enriquecimento dos conhecimentos desse aluno;
- O ambiente de ensino e o currículo devem ser estimulantes e atender às necessidades cognitivas, físicas, emocionais e sociais do aluno, permitindo que adquira os conhecimentos e atinja os objetivos curriculares na sua velocidade e profundidade;

- Estimular o pensamento criativo e original na resolução de problemas e correlação de conhecimentos;
- Permitir que o aluno altas habilidades/superdotação assuma o controle do seu aprendizado através da aceleração do seu currículo;
- Lembrar que esses estudantes não se sobressaem em todas as áreas. Eles podem estar à frente dos outros estudantes em algumas e atrás em outras. O professor deve identificar os pontos fortes e fracos dos estudantes de sua classe.

12. Educação de Jovens e Adultos - EJA

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é modalidade da Educação Básica e traz no seu princípio o direito à educação para aqueles que não tiveram acesso aos estudos ou a possibilidade de continuação na educação básica por diversos fatores. Na Paraíba, a EJA, como política pública, vem ofertando o Ensino Fundamental e Médio, necessitando ser subsidiada pelos governos federal, estadual e municipal, como ação afirmativa.

Esse é um direito reconhecido também pela Constituição Brasileira de 1988, no seu artigo 205, segundo o qual, a educação é para todos. No entanto, para que esse direito seja assistido sem prejuízo de aprendizagem para os educandos de EJA, mantendo a relação com o ensino regular e a diversidade de faixa etária, é preciso que haja uma "distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um modelo igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação" (MANFREDI,1978).

Além disso, a construção dos currículos para a EJA deve apresentar propostas educativas "que considerem as diferenças culturais, sociais, econômicas, linguísticas, étnicas e de gênero dos alunos, valorizando-os em suas especificidades." Atendendo, assim, às diferenças individuais de cada educando que chega à EJA, pois se sabe que cada sujeito educativo já traz para a escola sua história e sua concepção de vida.

Outro ponto decisivo na busca pela garantia de uma educação de qualidade para a EJA perpassa por um planejamento e uma formação continuada para professores direcionados às necessidades e particularidades dos educandos dessa modalidade de ensino, com o uso de metodologia que ofereça aos sujeitos de aprendizagem da EJA resultados que lhes sejam úteis para a vida individual, social e profissional.

Para tanto, é preciso que os profissionais envolvidos na EJA estejam constantemente articulados com as leituras de estudiosos da área e com os textos de bases legais que abordam o tema, no sentido de assegurar condições educacionais apropriadas, considerando as características do aluno, seus interesses, modos de vida e de trabalho.

2 CONTEXTO

A história da Educação de Jovens e Adultos – EJA – tem uma trajetória marcada por programas descontínuos e muitas vezes alheios à escolarização regular, dificultando o acesso e a continuidade da vida escolar. Seu desenvolvimento sempre esteve relacionado aos modelos econômicos e políticos vigentes em cada período, portanto, para entendê-la é necessário mergulhar nos acontecimentos históricos.

Inicialmente, os programas foram destinados basicamente à alfabetização de jovens e adultos para o combate ao analfabetismo, que tinham como interesse a aprendizagem da leitura e escrita, seja como exigência no trabalho, seja para que pudessem exercer o “direito” ao voto. O que se sabe é que a EJA passou por avanços e retrocessos e que sua identidade ganhou um novo direcionamento a partir do atual modelo de consumo, dando ênfase à qualificação profissional, principalmente em segmentos de interesse da demanda industrial. Di Pierro (2005) corrobora com a afirmação quando fala que uma análise das políticas públicas em vigor nos últimos dez anos, nos faz perceber que a EJA vem adquirindo uma nova identidade, marcada pela qualificação profissional, em cursos quase sempre aligeirados, de curta duração e centralizados nos segmentos de maior interesse do atual modelo de acumulação do capital.

Os avanços aconteceram com a aprovação de documentos como a LDB 9394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos e o Parecer nº 11/2000 que ajudaram a instituir a EJA como modalidade da Educação Básica, bem como instituiu o termo Educação de Jovens e Adultos para ações que eram conhecidas apenas como Ensino Supletivo.

As formas em que a Educação de Jovens e Adultos é ofertada atualmente na Paraíba são: presencial (sociedade, privados de liberdade e em medidas socioeducativas), semipresencial e exames supletivos. Considerando as experiências

não-formais que estão contidas no currículo não formal, que são as vivências e práticas, de forma a permitir a interação e o diálogo entre os educandos.

O ensino presencial está estruturado anualmente, similar ao ensino regular. Diferindo em sua estrutura que está configurada em ciclos anuais, nos quais cada ano corresponde a duas séries de estudo, focadas em metodologias diferenciadas. A matrícula deverá observar as bases legais que estabelecem os critérios de idade e o numero mínimo e máximo de estudantes em sala de aula. As ações de educação em contexto de privação de liberdade e em medidas socioeducativas deverão atender às especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e de ensino, sendo extensivas aos presos provisórios, condenados, egressos do sistema prisional e àqueles que cumprem medidas de segurança.

O ensino semi-presencial da EJA é uma metodologia que tem como finalidade atender jovens e adultos que não dispõem de tempo para frequentar a escola em tempo e calendário comuns à presencial. Tal atendimento oferta a jovens e adultos, oportunidade de ingressarem e darem continuidade a seus estudos a partir do 2º segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Os exames de certificação podem acontecer a nível Estadual e/ou Federal (ENCCEJA). O Exame Estadual visa oferecer aos paraibanos com baixa escolarização a oportunidade de avaliar suas aprendizagens construídas ao longo da vida, seja na perspectiva formal ou informal, garantindo o direito de reconhecimento de seus saberes e de serem certificados em nível do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio.

O ENCCEJA é realizado pelo Governo Federal, tendo como principal objetivo construir uma referência nacional de educação para jovens e adultos por meio da avaliação de competências, habilidades e saberes adquiridos no processo escolar ou nos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, entre outros. Poderá ser um certificado de conclusão de Ensino Fundamental/ Médio ou declaração parcial de proficiência.

Tendo em vista as discussões e determinações legais em torno da Educação de Jovens e Adultos, como se pode perceber no Parecer do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2000) quando expõe a EJA como uma concepção de resgate de uma dívida social de herança colonial negativa, preservando uma educação que fortaleceu a desigualdade social. E juntamente com a LDB mostra o reconhecimento

do valor da EJA como um direito, desmistificando a ideia de compensação e caridade pelas funções reparadora, de acesso à educação para pessoas que tiveram o direito negado; equalizadora, na oferta de oportunidades iguais; qualificadora, uma educação permanente para a vida.

Por isso, toda Educação de Jovens e Adultos precisa ser pautada em um aprendizado significativo, que esteja relacionado ao entendimento de uma situação real e concreta do aluno, para que ele a entenda e possa transformá-la. Como afirma Freire (1980), para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar (ou melhor dito: a quem queremos ajudar a educar-se). A proposta de educação freiriana conduz para a emancipação do sujeito, tendo como base o diálogo, a presença das relações e a devida importância aos saberes que cada um traz, para que novos conhecimentos sejam apreendidos.

3 MARCO REGULATÓRIO

Alguns Fundamentos Legais da Educação de Jovens e Adultos:

- Constituição Federal de 1988, incorporou como princípio que toda e qualquer educação visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao seu preparo para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o trabalho.

  Art. 208: Assegura a Educação de Jovens e Adultos como um direito de todos.

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96, trata de uma Educação de Jovens e Adultos como modalidade de uma Educação Básica, superando sua dimensão de ensino supletivo, regulamentando sua oferta a todos aqueles que não tiveram acesso ou não concluíram o ensino fundamental.

  Art. 4: O dever do Estado com a educação escolar será efetivado mediante a garantia de:
  I. Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade adequada;

VII. Oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas as suas necessidades e disponibilidades, garantindo aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.

Art. 37, Paragrafo 1° Os sistemas de ensino assegurarão gratuidade aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos em idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e trabalho, mediante cursos e exames.

Parágrafo 2° O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementadas entre si.

- Resolução nº 1 (2000), do Conselho Nacional de educação (CNE) – que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Segundo o documento, a oferta dessa modalidade de ensino deve considerar: [...] as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:
  I. quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;
  II. quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;
  III. quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos, com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica.

- Plano Nacional de Educação – PNE (2001) inserir a população no exercício pleno da cidadania, melhorar sua qualidade de vida e de fruição do tempo livre e ampliar suas oportunidades no mercado de trabalho, a educação de jovens e adultos deve compreender a oferta de uma formação equivalente as oito séries do ensino fundamental.

  Metas em 5 anos:
  - Alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos;
  - Assegurar a oferta da educação nas séries iniciais do ensino fundamental para 50% da população com 15 anos ou mais;
  - Dobrar a capacidade de atendimento nos cursos de nível médio para os jovens e adultos.

  Metas para 10 anos:
  - Erradicar o analfabetismo;
  - Assegurar a oferta de cursos equivalentes às quatro séries finais do ensino fundamental para a população de 15 anos ou mais que concluiu as quatro séries iniciais;
  - Quadruplicar a capacidade de atendimento nos cursos de nível médio para jovens e adultos.

- RESOLUÇÃO Nº 3 de 2010, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.

  Art. 2º Para o melhor desenvolvimento da EJA, cabe à institucionalização de um sistema educacional público de Educação Básica de jovens e adultos, como política pública de Estado e não apenas de governo, assumindo a gestão democrática, contemplando a diversidade de sujeitos aprendizes, proporcionando a conjugação de políticas públicas setoriais e fortalecendo sua vocação como instrumento para a educação ao longo da vida.

4 DIREITOS DE APRENDIZAGEM NA EJA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é a modalidade de ensino destinada a garantir os direitos educativos de uma numerosa parcela da população brasileira: pessoas com 15 anos ou mais que não tiveram acesso ou interromperam seus estudos antes de concluir a Educação Básica.

Desde nossa Carta Magna (Constituição de 88), está garantido o Ensino Fundamental, de forma obrigatória e gratuita, assegurando, inclusive, sua oferta para todos os que a ele não tiveram acesso na idade certa (BRASIL, 1988), trazendo o dever do Estado para com a EJA. Tal entendimento foi reforçado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacionais – LDB (Lei 9394/96), promulgada na década de 90, a EJA passa a ser considerada uma modalidade de ensino da Educação Básica, usufruindo de uma especificidade própria. Todavia, foi com a Emenda Constitucional nº 59, de 2009, que esse direito foi ampliado ao Ensino Médio – o que é considerado um grande avanço por Silva (2014).

Cabe ressaltar que as necessidades e condições de aprendizagem de jovens, adultos e pessoas idosas são singulares e reconhecidas pela legislação, a qual prevê a oferta regular de ensino em qualquer turno, a contextualização do currículo e das metodologias, considerando uma organização flexível; e possibilidades de reconhecimento de estudos e a certificação por meio de exames.

Dessa forma, tratar a educação, em especial a Educação de Jovens e Adultos, como um direito humano, também é uma forma de ampliar outros direitos. Tratar a educação como uma necessidade básica constitui-se em condição fundamental para a construção da cidadania. Nesse sentido Haddad (2003, p. 95) argumenta:

> Assumir a educação como um direito humano significa afirmá-la como uma necessidade intrínseca ao ser humano e como um direito universal (para todos e com igual qualidade) indivisível e interdependente com relação aos outros direitos humanos destinados a garantir a dignidade para todas as pessoas. Cabe ao Estado a efetivação desse direito.

Cabe lembrar que, internacionalmente, o Brasil é signatário de várias iniciativas em que o tema direito à educação é contemplado, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos que trata especificamente da questão educacional em seu artigo 26:

> 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Em sendo assim, é importante perceber que expectativas positivas nos planos nacional e internacional de educação cercaram a EJA na transição para o terceiro milênio: foram aprovadas declarações, acordos, leis e documentos sobre o direito humano à educação ao longo da vida que cobraram dos governos políticas para sua efetivação (PIERRO & HADDAD, 2015).

Não obstante, as bases jurídicas que norteiam a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) são, em primeiro plano, a perspectiva constitucional da Educação como direito fundamental da pessoa humana, alinhado no artigo 205 da Carta Magna, estabelecendo a dimensão prática deste entendimento no artigo 210 da CF de 1988, que estabelece que há a necessidade de fixação de conteúdos mínimos, isto é, referências básicas para a consolidação do modelo de educação que o Estado espera que seja propagado em seus limites (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

Para tanto, para que esse direito seja exercido sem prejuízo de aprendizagem para os educandos da EJA, com relação ao ensino regular e à diversidade de faixa etária, Manfredi (1978) assinala que é preciso que haja uma “distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um modelo igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação”. Assim como é imprescindível ter em mente que o valor que a escola pode agregar a esses sujeitos de direitos transcende em muito a mera aquisição do conhecimento (RIBEIRO, 2001).

5 FUNÇÕES DA EJA:

A Constituição Federal do Brasil incorporou como princípio que toda e qualquer educação visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (CF. Art. 205). Retomado pelo Art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB-9.394/96, este princípio abriga o conjunto das pessoas e dos educandos como um universo de referência sem limitações. Assim, a Educação de Jovens e Adultos, modalidade estratégica do

esforço da Nação em prol de uma igualdade de acesso à educação como bem social, participa deste princípio e sob esta luz deve ser considerada.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, essa modalidade deve desempenhar três funções:

Função reparadora: não se refere apenas à entrada dos jovens e adultos no âmbito dos direitos civis, pela restauração de um direito a eles negado – o direito a uma escola de qualidade –, mas também ao reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano de ter acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Mas não se pode confundir a noção de reparação com a de suprimento. Para tanto, é indispensável um modelo educacional que crie situações pedagógicas satisfatórias para atender às necessidades de aprendizagem específicas de alunos jovens e adultos.

Função equalizadora: relaciona-se à igualdade de oportunidades, que possibilite oferecer aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e nos canais de participação. A equidade é a forma pela qual os bens sociais são distribuídos tendo em vista maior igualdade, dentro de situações específicas. Nessa linha, a EJA representa uma possibilidade de efetivar um caminho de desenvolvimento a todas as pessoas, de todas as idades, permitindo que jovens e adultos atualizem seus conhecimentos, mostrem habilidades, troquem experiências e tenham acesso a novas formas de trabalho e cultura.

Função qualificadora: refere-se à educação permanente, com base no caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não-escolares. Mais que uma função, é o próprio sentido da Educação de Jovens e Adultos.

6 PRINCÍPIOS DA EJA

Quando jovens, adultos e idosos decidem retornar à escola, precisam enfrentar obstáculos e preconceitos, muitas vezes presentes neles mesmos ou na sociedade. Contudo, buscam a superação em função de um enorme desejo de aprender e a escola e professores precisam acolhê-los de forma a que permaneçam em sala de aula.

Como enfatiza Cury, em seu Parecer CNE-CEB 11/2000, a maioria dos alunos da EJA tem origens em quadros de desfavorecimento social e suas experiências

familiares e sociais divergem, muitas vezes, de suas expectativas dos conhecimentos da escola. Identificar, conhecer, distinguir e valorizar tal quadro é princípio metodológico a fim de se produzir uma atuação pedagógica capaz de produzir soluções justas, equânimes e eficazes. E considerar as condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais, para além da identidade de trabalhadores, devem ser consideradas pelo fato de serem elas constituintes das identidades e não se separarem, nem se dissociarem dos modos de ser e estar no mundo de jovens e adultos e idosos.

Nessa perspectiva, tomando como princípios a contextualização e o reconhecimento de identidades pessoais e das diversidades coletivas, constituem-se as diretrizes nacionais dos conteúdos curriculares da EJA. A contextualização se refere aos modos como estes estudantes podem dispor de seu tempo e de seu espaço. Por isso, a heterogeneidade do público da EJA merece consideração cuidadosa. A ela se dirigem adolescentes, jovens, adultos e idosos, com suas múltiplas experiências de trabalho, de vida e de situação social, compreendidas as práticas culturais e valores já constituídos.

Tomando por base o Parecer CNE-CEB 11/2000, em seu Parágrafo único, a Educação de Jovens e Adultos, como modalidade da Educação Básica, tem identidade própria e considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos **princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização** das Diretrizes Curriculares Nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

> I – quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;
>
> II – quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;
>
> III – quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas

assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica.

De modo que os Princípios que norteiam o currículo e o trabalho pedagógico de EJA são:

- O direito à educação para todos os jovens e adultos;
- Alunos e professores são sujeitos históricos e do processo educativo;
- Todo ser humano é capaz de aprender/tomar a aprendizagem como um continuum;
- Voltar-se para a formação humana: valores, princípios morais e éticos (cooperação, solidariedade, compromisso ético-social, etc.) no processo de construção da identidade (autoestima);
- Contribuir para a formação do cidadão crítico e participativo, autônomo (inclusive de autoaprendizagem contínua) e criativo;
- Trabalho como princípio educativo - preparar para o mundo do trabalho;
- Contextualização sociocultural do processo ensino-aprendizagem: ler as palavras e o mundo, construir significados;
- Valorizar os saberes dos alunos (cotidianos) e garantir o acesso e apreensão de saberes/conhecimentos técnico-científicos, sistematizados, críticos e significativos numa perspectiva interdisciplinar;
- Conteúdos escolares compreendidos em seu significado;
- Unidade dialética teoria-prática e integração/articulação das áreas de conhecimentos.

7 OS SUJEITOS DA EJA

Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), atualmente, são todos aqueles que não lograram êxito na Educação Básica quando criança e adolescente e, consequentemente, tiveram uma inserção no mundo social e do trabalho fragilizada, sendo que parte desse quantitativo adentrou em processos de extrema fragmentação da vida social a tal ponto, que muitos passaram da zona de vulnerabilidade para a de indigência.

Essas pessoas foram, propositalmente, esquecidas nas parcas políticas de inserção e integração em EJA, porque eram ações para os menos excluídos e que, mesmos assim, não lograram o êxito pretendido pelo Estado brasileiro quanto à erradicação do analfabetismo entre a população adulta, a história da Educação de Adultos (EA) não nos deixa mentir (PAIVA, 1987).

O jovem que frequenta a EJA é um sujeito com uma história de vida que é única, diferente de outros da mesma idade, trazendo consigo uma condição de exclusão do sistema regular de ensino, seja por evasão, seja por retenção. Esse jovem, que busca ingressar no mercado de trabalho ou garantir o seu emprego entra na escola da EJA com o objetivo de concluir etapas de sua escolaridade, procurando melhores oportunidades de trabalho e de pertencer ao mundo letrado. O educando jovem é um adolescente com baixa autoestima, rebelde, que não acredita em seu potencial. Existe uma multiplicidade de experiências entre eles. A classe social, condição étnica e de gênero, inseridos ou não no mercado de trabalho, orientação sexual, religiosa de cada jovem é diferente. O jovem, mesmo pertencente a um grupo com características em comum, ainda assim, são diferentes, não é uma massa homogênea, estão sempre em uma situação de vulnerabilidade.

O educando adulto é aquele que já ultrapassou a adolescência. Ele é responsável por si, por outros e tem experiência de trabalho. Portanto, considerar alguns aspectos físicos, psicológicos e sociais é fundamental para a Educação de Adultos. São características do adulto algumas limitações causadas pela idade.

O educando adulto pode apresentar dificuldade de audição, visão, alterações do tempo de reação, alterações da capacidade de aprendizagem, alterações de perspectiva, adquirindo hábitos bastante rígidos. Os papéis sociais que o adulto desempenha estão associados com certas ideias e atitudes que dificilmente conseguirão mudar, o que pode ser um obstáculo ao processo educativo.

Além disso, o educando adulto apresenta em seu comportamento sentimento de medo de parecer ridículo ou de se expor ao fracasso, ignorância, angústia e inferioridade que geram situações que dificultam as relações e convívio no grupo. Somam-se ainda a essas dificuldades, problemas como cansaço, falta de tempo, fadiga pelas responsabilidades sociais. Todos esses fatores podem interferir na aprendizagem e nas relações interpessoais, tornando mais complexo o processo educativo.

8 FORMAÇÃO CONTINUADA

Conforme o Art. 17 do Parecer CNE-CEB 11/2000, no que se refere ao ensino fundamental, a formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, apoiada em:

I – ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;

II – investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas;

III – desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática;

IV – utilização de modelos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem.

9 ÁREAS DE CONHECIMENTOS E COMPONENTES CURRICULARES OBRIGATÓRIOS

Área de Conhecimentos	Componentes Curriculares Obrigatórios
1- Linguagens	Língua Portuguesa Arte Educação Física Língua Inglesa
2- Matemática	2.1 Matemática
3- Ciências Humanas	3.1 Geografia 3.2 História 3.3 Ensino Religioso
4- Ciências da Natureza	4.1 Ciências

10 EIXOS INTERDISCIPLINARES NORTEADORES

Na EJA, faz-se necessária a utilização de metodologias ativas e transformadoras direcionadas às especificidades de seus estudantes. Para tanto, estas deverão estar pautadas em projetos pedagógicos com enfoque nas Trajetórias de Vida, no Protagonismo Estudantil e Projeto de Vida dos(as) estudantes, possibilitando, assim, formar cidadãos(ãs) autônomos(as), solidários(as),

competentes e socialmente ativos(as), ou seja, indivíduos protagonistas, agentes sociais e produtivos, com conhecimentos, valores e competências dirigidas ao desenvolvimento social e preparo para o exercício pleno da cidadania e educação ao longo da vida.

Assim, as áreas de conhecimentos, com seus respectivos componentes curriculares devem trabalhar interdisciplinarmente os eixos norteadores:

- Identidade e Cultura;
- Sociedade e Consumo;
- Meio Ambiente;
- Ciência e suas Tecnologias;
- Trabalho;
- Corpo e Saúde.

11 PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES:

- Metodologia de projetos e/ou temas geradores/eixos temáticos.
- Conteúdos escolares compreendidos em seu significado social para que a aprendizagem seja potencializada.
- Socialização na perspectiva de totalidade dos homens.
- Diálogo como princípio educativo.
- Relação significativa entre conhecimento e realidade: tomar os desafios da realidade local como ponto de partida, recurso significador do currículo: apreensão, análise crítica com vistas à transformação social – (re) construção da história.
- Compreensão melhor dos alunos: história de vida, interesses, necessidades, dificuldades, facilidades, trabalho, formas de relacionamento, características pessoais; descanso e diversão, o que - orientar a metodologia (realidade do aluno).

13. Educação do Campo

O debate e a concepção de Educação do Campo, no Brasil, são recentes. Se tomarmos o ano de 1998 como marco para o início do nascimento do conceito e de uma organização política que articula diversas entidades[16] em torno da questão, podemos dizer que há duas décadas a Educação do Campo se colocou no cenário da educação brasileira de modo definitivo.

No entanto, a luta por uma educação para os povos do campo acompanha a própria luta por justiça social no país, o que envolve a luta pela terra e por condições de vida dignas, com reconhecimento de direitos – dentre eles, a Educação – para os povos do campo.

A presença dos movimentos sociais do campo na conquista da expressão *Educação do Campo* e, sobretudo, de espaços nas políticas públicas que até então têm se destinado a responder às demandas dos povos do campo, dentre elas a Educação, é um fator de extrema relevância, se não fundamental, para explicar o próprio surgimento deste novo conceito, que é também um movimento.

É importante ressaltar um dos papéis que este novo conceito e movimento possui, que diz respeito a instituir uma nova mentalidade para se pensar uma educação para os povos do campo, distante e diversa da chamada Educação Rural que, historicamente, esteve associada a uma educação precária, atrasada, com

[16] Inicialmente, a questão foi pautada no âmbito do I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), realizado, em julho de 1997, em Luziânia-GO, pelo Movimento dos Trabalhadores e das Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST), quando o referido Movimento foi desafiado por entidades presentes no Encontro - como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Universidade de Brasília (UnB) - a levantar uma discussão mais ampla acerca da educação no meio rural brasileiro (CALDART, 2012, p. 258). Como conceito, a Educação do Campo é fruto de um processo histórico, "nascendo", inicialmente, como *Educação Básica do Campo* (CALDART, 2012, p. 257-258), por ocasião da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em julho de 1998, também em Luziânia, Goiás. Porém, só em novembro de 2002, no Seminário Nacional de Educação do Campo, realizado em Brasília, passa a consolidar-se com a expressão *Educação do Campo*, que aglutina em torno de si sujeitos e instituições, debates e embates, conceitos, demandas por políticas públicas relacionadas à educação dos sujeitos do campo brasileiro (LEAL, 2012, p. 63).

poucas qualidades e poucos recursos, sendo ainda compreendida como pertencente ao paradigma do rural tradicional, que, segundo Caldart (2004, p. 56), caracteriza-se por ter uma compreensão unidimensional do rural, não se propondo a fazer as inter-relações emergentes da sociedade brasileira, nem incorporar as demandas trazidas à sociedade por movimentos sociais e sindicais (LEAL, 2012, p. 20).

Temáticas diversas têm se constituído em objeto de estudo por aqueles que consideram a pertinência de se pensar o campo, o espaço rural, como espaço que, apesar de estar atrelado a um conjunto mais amplo de relações, possui aspectos que lhe são próprios. Nesse sentido, estudos sobre a sua relação com a questão do desenvolvimento (ARAÚJO; MOLINA, 2010), sobre a formação e o trabalho docente nas escolas do campo (UCHÔA, 2010), a relação entre educação do campo e os movimentos sociais (CORRÊA; SILVA, 2010), a articulação entre escola do campo e cultura do trabalho (SOARES et al., 2009) e a relação entre educação e sustentabilidade (REIS, 2004), por exemplo, demonstram a pertinência de pensar aspectos específicos que, no conjunto de uma abordagem de totalidade, incidem sobre o espaço rural (LEAL, 2012).

Aqui, interessa-nos pensar e compreender o diálogo da Educação do Campo com a Educação Básica, especialmente a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, pensando nos sujeitos, no currículo e nas práticas pedagógicas em que estes – crianças, adolescentes e adultos – se encontram. Também, interessa pensar estes sujeitos em contextos diversos, uma vez que são vários os campos brasileiros que aglutinam populações também variadas[17]. Estes sujeitos devem ser pensados durante todo o processo educativo, na relação com a escola e com as etapas da Educação Básica assinaladas. Eles têm pertencimentos históricos, culturais, econômicos, sociais e subjetivos que precisam ser considerados nas propostas curriculares e práticas pedagógicas pensadas com e para eles.

Defendemos uma educação que os considere em todo o processo, garantindo uma educação com, e não para, os sujeitos do campo. Por isso, neste capítulo, que se encontra em processo, há esse reconhecimento, sendo necessário no avanço deste debate que os próprios sujeitos e seus coletivos na Paraíba se apresentem e

[17] As populações do campo

escrevam suas concepções e seus desejos de escola, de currículo e de práticas pedagógicas.

De um modo geral, pensar a Educação do Campo é estar atento à necessária interlocução entre os elementos da seguinte tríade: *campo, educação, políticas públicas* (CALDART, 2012). A autora entende esta tríade como orientadora de perguntas importantes sobre a realidade educacional da população trabalhadora e do campo, expondo algumas características que podem configurar a Educação do Campo como categoria de análise das práticas por ela inspiradas ou de outras práticas que não atendem por esse nome, nem dialogam com essa experiência concreta (CALDART, 2012, p. 263).

Ao evidenciar as características da Educação do Campo, Caldart (2012) relaciona ao *campo* as seguintes ideias: lugar de luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação; espaço que contém especificidades que não devem ser pensadas como particularistas; e, práticas que devem ser pensadas como tão diversas como seus sujeitos. No que diz respeito à *educação*, Caldart (2012) nos apresenta que, no contexto da Educação do Campo, ela não nasce como teoria educacional descolada da realidade concreta; e, pensa a escola como objeto central das lutas. Quanto às *políticas públicas*, são os educadores que são considerados sujeitos fundamentais nas formulações pedagógicas e nas transformações da escola; e, elas caminham na direção de conjugar a luta pelo acesso à educação pública contra a tutela política e pedagógica do Estado.

Nesse sentido, percebemos uma forte articulação entre Educação do Campo, protagonismo dos sujeitos do campo e projeto de sociedade. Para dar materialidade a essas possibilidades, um conjunto de dispositivos legais conquistados no movimento da e por uma Educação do Campo merecem atenção:

- A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), em seus artigos 6º e 205, reconhece a Educação como fazendo parte dos direitos sociais fundamentais. Nesse sentido, os povos do campo, como cidadãos brasileiros que são, devem ter garantido o direito à Educação;

- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) que, em seus artigos 3º, 23, 27, 28 e 61, propõe medidas de adequação da escola à vida do campo, garantindo, dentre outras conquistas, uma relação mais orgânica entre vida e

escola, e reconhecendo o modo de vida dos sujeitos como importante fator para a adaptação de conteúdos curriculares e metodologias às necessidades e interesses dos alunos da zona rural, do calendário escolar e da natureza do trabalho na zona rural;

- As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), que: instituem um conjunto de princípios que garantam a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico; consideram que as propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitando a autonomia destas instituições, devem contemplar a diversidade do campo em todos os seus aspectos (art. 5º); instituem que o Poder Público proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais (art. 6º); instituem a possibilidade de flexibilização do calendário escolar para as escolas do campo (art. 7º), dentre outros direitos;

- O Parecer CNE/CEB nº 1/2006 (BRASIL, 2006), que dispõe sobre dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA) e reconhece os dias letivos da Pedagogia da Alternância, contribuindo para a legitimação desta prática pedagógica que integra família-escola-comunidade como prática pertinente à Educação do Campo;

- As Diretrizes Complementares, Normas e princípios para o Desenvolvimento de políticas públicas para a Educação Básica no Campo, Resolução CNE/CEB nº 2 (BRASIL, 2008), que complementam e clarificam as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, explicitando as relações entre a Educação Básica, em todas as suas etapas, e o atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção de vida. Afirmam que a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças (art. 3º), determinando, em seu parágrafo segundo, que em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de educação infantil com crianças do ensino fundamental; afirmam que o transporte escolar só deverá ocorrer quando necessário e indispensável e deverá ser cumprido de acordo com as normas do Código Nacional de Trânsito (art. 8º); reconhecem que a Educação do Campo é

um eixo integrador do desenvolvimento rural e recomendam que os entes federados trabalhem no sentido de articular as ações de diferentes setores que participam desse desenvolvimento, especialmente os municípios, por estarem mais próximos dos locais em que residem as populações rurais;

- As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, artigo 8º, parágrafo terceiro, Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009). Reconhecem que as propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de famílias consideradas dentre as populações do campo, descritas nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, deverão reconhecer, dentre outros aspectos, os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais. Institui, como direito, a necessidade de que a Educação Infantil, particularmente suas práticas pedagógicas, que se destinam às crianças pertencentes às populações do campo, seja realizada considerando os modos próprios de vida de suas famílias;

- O Decreto nº 7.352/2010 (BRASIL, 2010), que garante o reconhecimento das especificidades sociais, culturais, ambientais, políticas e econômicas dos povos do campo; reconhece como sendo a identidade da escola do campo aquela que atende predominantemente populações do campo; determina o apoio da União aos sistemas de ensino para a formação específica de educadores do campo (art. 4º), reconhecendo como legítimas políticas específicas de formação, que possam ser realizadas em concomitância com o exercício profissional dos professores (art. 5º). Incorpora o Programa Nacional da Reforma Agrária como política de Estado. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera).

14. Educação Quilombola

I- APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA

A Educação Escolar Quilombola é uma modalidade da Educação Básica, instituída pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Essa educação é promovida por escolas quilombolas, sejam elas urbanas ou rurais, e deve ser pautada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica definidas pela Resolução CNE/CEB n° 8/2012.

Nesse sentido, a SEE busca fortalecer essas escolas, no que se refere à valorização e à afirmação dos valores étnico-raciais, proporcionando instrumentos teóricos e conceituais necessários para compreender e refletir criticamente sobre a educação básica oferecida nas comunidades remanescentes de quilombos. Ao mesmo tempo em que busca garantir aos estudantes o direito à apropriação dos conhecimentos tradicionais e suas formas de produção, a fim de contribuir para o reconhecimento, valorização e continuidade de suas práticas.

A Educação Quilombola deve:

- Ser ofertada por estabelecimento localizado em comunidades quilombolas (rurais e urbanas) reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis, bem como por estabelecimento de ensino próximo a essas comunidades e que recebe parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas.
- Ter um currículo que trabalhe os conteúdos de base comum, e garanta as especificidades próprias dessa modalidade, abordando as práticas culturais locais que afirmem sua identidade, valores e saberes que atravessaram o tempo, promovendo um saber escolar articulado com os saberes locais.
- Ter uma organização do ambiente escolar respeitando as especificidades que envolvam os espaços e territórios quilombolas locais, garantindo assim, o ensino alicerçado na memória coletiva, nas línguas reminiscentes (que se conservam na memória); nos marcos civilizatórios (conjunto de elementos

materiais, intelectuais, espirituais e artísticos próprios da sociedade); nas práticas culturais, nas tecnologias e formas de produção do trabalho nos acervos e repertórios orais, nas manifestações da herança religiosa africana, nos festejos; usos, tradições e demais elementos que condizem com o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país.

A escola deve:

- Implementar práticas pedagógicas respeitando a diversidade, as especificidades e as potencialidades dessas comunidades, garantindo o respeito à identidade quilombola;
- Elaborar, junto a SEE, material didático específico para educação quilombola, incorporando a história e a cultura das comunidades remanescentes de quilombos ao currículo das escolas, a fim de garantir o respeito à identidade cultural, a preservação das tradições e a superação de práticas de racismo;
- Propiciar condições para que os professores participem de formações específicas;
- Favorecer o currículo, a gestão e as práticas pedagógicas para que contemplem o respeito e a valorização dos conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades;

JUSTIFICATIVA

A educação quilombola é compreendida como um processo amplo - que inclui não só a educação, mas a sua relação com a família, com as relações de trabalho, com o sagrado e com a comunidade.

Os(as) profissionais que atuam na modalidade da Educação Quilombola devem manter a prática pedagógica relacionada à necessidade desta modalidade de ensino e, para que isso aconteça, faz-se necessário que esse(a) profissional da educação esteja apto(a) a atender às devidas especificidades desta modalidade.

Nessa perspectiva, a formação dos(as) profissionais, é um dos fatores que mais interfere na qualidade da educação, cabendo às Secretarias de Educação Estadual e Municiais o apoio técnico e pedagógico a essas escolas situadas nas comunidades remanescentes de quilombolas.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica:

> A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural, (p.42)

Como determina as diretrizes, se faz necessário proporcionar uma formação específica para os docentes. Formação esta que “considere a memória coletiva das comunidades quilombolas, das práticas culturais, das tecnologias e formas de produção do trabalho, dos acervos e repertórios orais, dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo país.” (BRASIL, CNE, RES. N. 08/2012)

Já a orientação dada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, determina que a União, o Estado e os Municípios e os sistemas de ensino devem garantir apoio técnico-pedagógico aos estudantes, professores e gestores em atuação nas escolas quilombola, recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades das comunidades e a ainda contribuir para a construção de propostas de Educação Escolar Quilombola contextualizadas.

A referida resolução ainda estabelece que os sistemas de ensino e suas instituições formadoras, devem assegurar a formação continuada de professores que atuam nessa modalidade de ensino. Tal formação é compreendida como componente primordial da profissionalização docente e estratégia de continuidade do processo formativo, articulada à realidade das comunidades quilombolas e à formação inicial dos seus professores.

Outro fator que justifica a realização da formação continuada dos profissionais de educação que atuam nas escolas das comunidades quilombolas é que a oferta de formação é uma reivindicação de gestores e gestoras dos municípios que possuem comunidades quilombolas e lideranças locais. Essas reivindicações foram incluídas no plano de ações integradas do Programa Paraíba Quilombola e no Plano Estadual de Educação 2015 a 2025. Além disso, a necessidade de formação foi apontada nas

audiências públicas do Ministério Público Federal sobre os quilombos da Paraíba que aconteceram em 2014 e seguem acontecendo em 2015.

II- MARCO NORMATIVO

- Elaborar o Projeto Político Pedagógico da escola, considerando as orientações da Resolução CNE/CEB n° 8/2012.
- Resolução CNE/CEB n° 04/2010 - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
- Resolução CNE/CEB n° 8/2012 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

III- TERRITÓRIOS E SUJEITOS

Segundo a Fundação Cultural Palmares do Governo Federal, a Paraíba conta com 37 Comunidades Quilombolas reconhecidas. Segundo o Censo Quilombola, realizado em 2012, a população recenseada nessas comunidades atingiu 7.095 indivíduos, dos quais 1.075 (15,2%) com situação do domicílio na zona urbana e 6.020 (84,8%) na zona rural.

De acordo com o Censo Escolar de 2014 (INEP), 27 escolas se declararam como quilombola no estado, sendo 26 das redes municipais de ensino e 01 escola da rede estadual de ensino, a EEEFM Arlindo Bento de Morais, localizada na cidade de Santa Luzia. Dentre todas as escolas declaradas quilombola no Censo Escola, duas estão localizadas na área urbana (nos municípios de Santa Luzia e de João Pessoa), estando as demais localizadas na zona rural.

IV- ÁREAS DE CONHECIMENTOS

- LINGUAGENS

1. LÍNGUA PORTUGUESA

- As reminiscências africanas no cotidiano do linguajar brasileiro e regional;
- Linguagem como expressão de valores e conceitos;

- Autores africanos, afro-brasileiros e suas manifestações nos quilombos;

2. ARTE

- Patrimônio cultural material e imaterial;
- Estética e técnicas africanas na arte brasileira;
- As técnicas de ourivesarias como heranças africanas em algumas regiões do território brasileiro;
- Manifestações culturais: música, literatura, base alimentar, culinária, religião, danças e outras.

3. EDUCAÇÃO FÍSICA

- Elementos culturais, como dança, jogos e expressões corporais advindas dos grupos étnico- raciais;
- Práticas esportivas nas diversidades culturais quilombolas: jogos, brincadeiras, capoeira e outros;

- MATEMÁTICA

1. MATEMÁTICA

- Etnomatemática;
- Biografias de africanos/as e afrodescendentes;
- Contribuições africanas na arquitetura e na engenharia;

- CIÊNCIAS DA NATUREZA

1. CIÊNCIAS

- África: berço da humanidade;
- Construção da ideia de raça e de racismo;
- Adaptações do ser humano ao meio ambiente;
- Diferenças fenotípicas;
- Saúde e caracteres hereditários;
- Conhecimentos medicinais das populações negras;
- Racismo ambiental;

- Plantas medicinais e base alimentar utilizadas pelos povos quilombolas.

- CIÊNCIAS HUMANAS

1. GEOGRAFIA

- Continente africano;
- Espaços e territórios quilombolas no campo e cidade;
- As questões socioeconômicas nos territórios quilombolas;
- O espaço dos antigos quilombos e os ciclos econômicos coloniais;
- Cartografia étnico-racial;
- Clima e o comportamento da natureza;

2. ETNO-HISTÓRIA

- Impérios africanos pré-coloniais;
- Manifestações religiosas africanas pré-coloniais;
- Manifestações religiosas de origem africana no Brasil Colônia, a exemplo dos Calundus e da formação dos primeiros terreiros de Candomblé;
- Organização dos quilombos no Brasil;
- Legalização das terras quilombolas;
- Formas de organizações negras na África diáspora;
- Contribuições africanas e afro-brasileiras na formação do País;
- Os quilombos da Paraíba;
- Ancestralidade africana e cultura afro-brasileira;
- Certificação e Titularização dos espaços e territórios quilombolas;
- Especificidade histórica e cultural dos quilombos.
- A religiosidade nos quilombos.

SUGESTÕES METODOLÓGICAS

- Aula expositivo-dialogada.
- Debates.
- Leitura de textos (clássicos e tradicionais).

- Análise de textos (clássicos e tradicionais).
- Atividade oral e escrita.
- Exibição e discussão de vídeos, filmes.
- Pesquisas;
- Análise de imagens, pinturas, fotos...
- Estudo de campo e do meio.
- Elaboração e exposição de slides, maquete, mural, pintura,
- Apreciação de obras artes.

POSSIBILIDADES DE RECURSOS DIDÁTICOS

- Tecnológicos: Dvd, Cd, aparelho de som, microfone, TV, computador, data show, câmera fotográfica e filmadora e internet.
- Didáticos: textos, livro, livro didático, paradidáticos, revista, cola, cartolina, lápis, tesoura, papel, documentários, imagens etc.
- Comunitários: locais, personalidades, pessoas, casario, lugares etc.

15. Educação Indígena

PROPOSTA CURRICULAR INDÍGENA POTIGUARA E TABAJARA
REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS

APRESENTAÇÃO

Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNE/Indígena): por que e para quem.

A educação escolar indígena no Brasil vem obtendo, desde a década de 70, avanços significativos no que diz respeito à legislação que a regula. Se existem hoje leis bastante favoráveis quanto ao reconhecimento da necessidade de uma educação específica, diferenciada e de qualidade para as populações indígenas, na prática, entretanto, há enormes conflitos e contradições a serem superados. Este documento foi escrito na expectativa de que possa contribuir para diminuir a distância entre o discurso legal e as ações efetivamente postas em prática nas salas de aula das escolas indígenas.

Nos últimos anos, os professores indígenas, a exemplo do que ocorre em muitas outras escolas do país, vêm insistentemente afirmando a necessidade de contarem com currículos mais próximos de suas realidades e mais condizentes com as novas demandas de seus povos.

Para que o tratamento dado pelas políticas públicas à questão da educação escolar esteja em consonância com o que as comunidades indígenas, de fato, querem e necessitam, é preciso que os sistemas educacionais estaduais e municipais considerem a grande diversidade cultural e étnica dos povos indígenas no Brasil e revejam seus instrumentos jurídicos e burocráticos, uma vez que tais instrumentos foram instituídos para uma sociedade que sempre se representou como homogênea. Sem que isso aconteça, dificilmente propostas alternativas para o funcionamento das escolas indígenas poderão ser viabilizadas.

É preciso que os Conselhos Estaduais de Educação, os técnicos de Secretarias, estaduais e municipais, conheçam as especificidades da Educação Escolar Indígena, e as considerem em suas tomadas de decisão. Por outro lado, a construção e a implementação de propostas curriculares politicamente relevantes e culturalmente sensíveis requerem, por parte das pessoas diretamente responsáveis por tal tarefa, ou seja, os professores das escolas indígenas, uma análise constante, crítica e informada, das práticas curriculares ora em andamento em suas escolas. Só uma (re)avaliação contínua da atuação pedagógica pode assegurar que tal atuação esteja sendo capaz de promover, junto aos alunos indígenas, o exercício pleno da cidadania e da interculturalidade, o respeito a suas particularidades linguístico-culturais.

MARCO NORMATIVO

Diretrizes Nacionais Curriculares para as Escolas Indígenas

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, de caráter mandatório, objetivam:

a) orientar as escolas indígenas de educação básica e os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos;
b) orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando tornar a Educação Escolar Indígena projeto orgânico, articulado e sequenciado de Educação Básica entre suas diferentes etapas e modalidades, sendo garantidas as especificidades dos processos educativos indígenas;
c) assegurar que os princípios da especificidade, do bilinguismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais;
d) assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários;

e) fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, fornecendo diretrizes para a organização da Educação Escolar Indígena na Educação Básica, no âmbito dos territórios etnoeducacionais;
f) normatizar dispositivos constantes na Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho, ratificada no Brasil, por meio do Decreto Legislativo nº 143/2003, no que se refere à educação e meios de comunicação, bem como os mecanismos de consulta livre, prévia e informada;
g) orientar os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a incluir, tanto nos processos de formação de professores indígenas, quanto no funcionamento regular da Educação Escolar Indígena, a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas;
h) zelar para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas.

A Educação Escolar Indígena, como um todo orgânico, será orientada por estas Diretrizes específicas e pelas Diretrizes próprias a cada etapa e modalidade da Educação Básica, instituídas nacional e localmente.

Fica, portanto, a partir da Constituição de 1988 assegurado aos índios suas especificidades étnico-culturais, cabendo à União o dever de protegê-las, respeitá-las e promovê-las. Essa mudança de perspectiva e de entendimento do lugar dos grupos indígenas na sociedade brasileira propiciou a superação de concepções jurídicas há muito tempo estabelecidas, fazendo com que a velha prática da assimilação cedesse lugar à proposição da afirmação da convivência e respeito na diferença.

No âmbito da proposição desse novo marco jurídico, a educação diferenciada encontra amparo legal. O artigo 210, § 2º, assegura às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. No artigo 231, é reconhecido o direito a sua organização social, costumes, línguas e tradições e os direitos originários sobre as Terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. O

direito a uma educação diferenciada também encontra respaldo na Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que estabelece uma série de princípios gerais para o ensino, dentre eles, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; a valorização do profissional de educação escolar; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, dentre outros.

No que diz respeito à Educação Escolar Indígena, a atual LDB, rompendo com o silêncio da lei anterior, regulamenta as formulações contidas na Constituição de 1988, determinando, em seu artigo 78, que a União, em colaboração com as agências de fomento à cultura e de assistência aos índios deverão desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa para a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I. proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
II. garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

O artigo 79 define como competência da União, apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da Educação Escolar Indígena, por meio de programas integrados de ensino e pesquisa, visando:

I. fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
II. manter programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas;
III. desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
IV. elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Na esteira do que regulamentam a Constituição Federal e a LDB, o Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer CNE/CEB nº 14/99 e da Resolução CNE/CEB nº 3/99, estabeleceu as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, definindo: fundamentos e conceituações da educação

indígena, a criação da categoria escola indígena, a definição da esfera administrativa, a formação do professor indígena, o currículo e sua flexibilização, a flexibilização das exigências e das formas de contratação de professores indígenas, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, bem como a proposição de ações visando à concretização de propostas de Educação Escolar Indígena.

O Parecer CNE/CEB nº 14/99 reconhece que a escola indígena é uma experiência pedagógica peculiar e como tal deve ser tratada pelas agências governamentais, promovendo as adequações institucionais e legais necessárias para garantir a implementação de uma política de governo que priorize assegurar às sociedades indígenas uma educação diferenciada, respeitando seu universo sociocultural.

Essas Diretrizes se constituem num marco importante no cenário educacional brasileiro ao normatizar as experiências de educação diferenciada das comunidades indígenas. Nesse sentido, a Resolução CNE/CEB nº 3/99, em seu artigo 1°, estabelece no âmbito da Educação Básica, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

O direito à Educação Escolar Indígena também foi contemplado no Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 10.172/2001, que vigorou até o ano de 2011. Nele, é apresentado um diagnóstico da oferta de Educação Escolar Indígena, desde o século XVI aos dias atuais, apontando para a definição de diretrizes, objetivos e metas que dependem da iniciativa da União e dos Estados para a implantação dos programas de Educação Escolar Indígena, bem como ressalvando que estes só deverão acontecer com a anuência das comunidades indígenas.

O direito diferenciado a uma educação escolar voltada para os interesses e necessidades das comunidades indígenas também é assegurado pelo Decreto nº 6.861/2009, que define a organização da Educação Escolar Indígena em territórios etnoeducacionais. Nele, é proposto um modelo diferenciado de gestão que visa fortalecer o regime de colaboração na oferta da Educação Escolar Indígena pelos sistemas de ensino. Em seu artigo 1°, determina que a Educação Escolar Indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades.

Os territórios etnoeducacionais, definidos pelo Ministério da Educação, compreenderão, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados.

O Decreto reafirma ainda a garantia das normas próprias e Diretrizes Curriculares específicas para as escolas indígenas que, deste modo, gozam de prerrogativas especiais na organização de suas atividades escolares com calendários próprios, independentes do ano civil, que respeitem as atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas de cada comunidade, nos termos de seu artigo 3°.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
RESOLUÇÃO Nº 5, DE 22 DE JUNHO DE 2012[18]

Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e de conformidade com o disposto na alínea “c” do § 1º do art. 9º da Lei nº 4.024/61, com a redação dada pela Lei nº 9.131/95, na Lei nº 9.394/96, especialmente nos arts. 78 e 79, 26-A, § 4° do art. 26, § 3° do art. 32, bem como no Decreto nº 6.861/2009, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 13/2012, homologado por Despacho do Senhor Ministro da Educação, publicado no DOU de 15 de junho de 2012,

CONSIDERANDO

O direito a uma educação escolar diferenciada para os povos indígenas, assegurado pela Constituição Federal de 1988; pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no

[18] Resolução CNE/CEB 5/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de junho de 2012, Seção 1, p. 7.

Brasil por meio do Decreto nº 5.051/2004; pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 da Organização das Nações Unidas (ONU); pela Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas de 2007; pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), bem como por outros documentos nacionais e internacionais que visam assegurar o direito à educação como um direito humano e social;

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e Resolução CNE/CEB nº 5/2009), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010), e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 5/2011 e Resolução CNE/CEB nº 2/2012), além de outras que tratam das modalidades que compõem a Educação Básica;

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos definidas no Parecer CNE/CP nº 8/2012;

As recomendações do Parecer CNE/CEB nº 10/2011, que trata da oferta de língua estrangeira nas escolas indígenas de Ensino Médio;

As orientações do Parecer CNE/CEB nº 1/2011 e do Parecer CNE/CEB nº 9/2011, que tratam, respectivamente, de questionamento do Conselho de Educação Escolar Indígena do Amazonas a respeito da transformação do colegiado em órgão normativo, e da proposta de fortalecimento e implementação do regime de colaboração mediante arranjos de desenvolvimento da educação;

As deliberações da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, realizada em novembro de 2009, considerada espaço democrático privilegiado de debates e de decisões, com o intuito de celebrar, promover e fortalecer a Educação Escolar Indígena;

As determinações do Decreto nº 6.861/2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e define sua organização em territórios etnoeducacionais;

CONSIDERANDO, finalmente, as contribuições ao texto destas Diretrizes apresentadas pelos participantes dos dois seminários nacionais sobre Diretrizes para a Educação Escolar Indígena, realizados, respectivamente, nos anos de 2011 e 2012 pelo Conselho Nacional de Educação, bem como aquelas enviadas por diversas pessoas e instituições durante o processo de consulta pública,

RESOLVE:

Art. 1º Esta Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, oferecida em instituições próprias. Parágrafo único Estas Diretrizes Curriculares Nacionais estão pautadas pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, fundamentos da Educação Escolar Indígena.

TÍTULO I
DOS OBJETIVOS

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica têm por objetivos:

I - orientar as escolas indígenas de educação básica e os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos;

II - orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando tornar a Educação Escolar Indígena projeto orgânico, articulado e sequenciado de Educação Básica entre suas diferentes etapas e modalidades, sendo garantidas as especificidades dos processos educativos indígenas;

III - assegurar que os princípios da especificidade, do bilinguismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais;

IV - assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários;

V - fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, fornecendo diretrizes para a organização da Educação Escolar Indígena na Educação Básica, no âmbito dos territórios etnoeducacionais;

VI - normatizar dispositivos constantes na Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho, ratificada no Brasil, por meio do Decreto Legislativo nº 143/2003, no que se refere à educação e meios de comunicação, bem como os mecanismos de consulta livre, prévia e informada;

VII - orientar os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a incluir, tanto nos processos de formação de professores indígenas, quanto no funcionamento regular da Educação Escolar Indígena, a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas;

VII - zelar para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas.

TÍTULO II
DOS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Art. 3º Constituem objetivos da Educação Escolar Indígena proporcionar aos indígenas, suas comunidades e povos:

I - a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - o acesso às informações, conhecimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas.

Parágrafo único A Educação Escolar Indígena deve se constituir num espaço de construção de relações interétnicas orientadas para a manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos.

Art. 4º Constituem elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena:

I - a centralidade do território para o bem viver dos povos indígenas e para seus processos formativos e, portanto, a localização das escolas em terras habitadas por

comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos;

II - a importância das línguas indígenas e dos registros linguísticos específicos do português para o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades indígenas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo;

III - a organização escolar própria, nos termos detalhados nesta Resolução;

IV - a exclusividade do atendimento a comunidades indígenas por parte de professores indígenas oriundos da respectiva comunidade.

Parágrafo único A escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa da comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação.

Art. 5º Na organização da escola indígena deverá ser considerada a participação de representantes da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como:

I - suas estruturas sociais;

II - suas práticas socioculturais, religiosas e econômicas;

III - suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem;

IV - o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena;

V - a necessidade de edificação de escolas com características e padrões construtivos de comum acordo com as comunidades usuárias, ou da predisposição de espaços formativos que atendam aos interesses das comunidades indígenas.

Art. 6º Os sistemas de ensino devem assegurar às escolas indígenas estrutura adequada às necessidades dos estudantes e das especificidades pedagógicas da educação diferenciada, garantindo laboratórios, bibliotecas, espaços para atividades esportivas e artístico-culturais, assim como equipamentos que garantam a oferta de uma educação escolar de qualidade sociocultural.

TÍTULO III

DA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Art. 7º A organização das escolas indígenas e das atividades consideradas letivas podem assumir variadas formas, como séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos com tempos e espaços específicos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º Em todos os níveis e modalidades da Educação Escolar Indígena devem ser garantidos os princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, contando preferencialmente com professores e gestores das escolas indígenas, membros da respectiva comunidade indígena.

§ 2º Os saberes e práticas indígenas devem ancorar o acesso a outros conhecimentos, de modo a valorizar os modos próprios de conhecer, investigar e sistematizar de cada povo indígena, valorizando a oralidade e a história indígena.

§ 3º A Educação Escolar Indígena deve contribuir para o projeto societário e para o bem viver de cada comunidade indígena, contemplando ações voltadas à manutenção e preservação de seus territórios e dos recursos neles existentes.

§ 4º A Educação Escolar Indígena será acompanhada pelos sistemas de ensino, por meio da prática constante de produção e publicação de materiais didáticos diferenciados, na língua indígena, em português e bilíngues, elaborados pelos professores indígenas em articulação com os estudantes indígenas, para todas as áreas de conhecimento.

Art. 8º A Educação Infantil, etapa educativa e de cuidados, é um direito dos povos indígenas que deve ser garantido e realizado com o compromisso de qualidade sociocultural e de respeito aos preceitos da educação diferenciada e específica.

§ 1º A Educação Infantil pode ser também uma opção de cada comunidade indígena que tem a prerrogativa de, ao avaliar suas funções e objetivos a partir de suas referências culturais, decidir sobre a implantação ou não da mesma, bem como sobre a idade de matrícula de suas crianças na escola.

§ 2º Os sistemas de ensino devem promover consulta livre, prévia e informada acerca da oferta da Educação Infantil a todos os envolvidos com a educação das crianças indígenas, tais como pais, mães, avós, “os mais velhos”, professores, gestores escolares e lideranças comunitárias, visando a uma avaliação que expresse os interesses legítimos de cada comunidade indígena.

§ 3º As escolas indígenas que ofertam a Educação Infantil devem:

I - promover a participação das famílias e dos sábios, especialistas nos conhecimentos tradicionais de cada comunidade, em todas as fases de implantação e desenvolvimento da Educação Infantil;

II - definir em seus projetos político-pedagógicos em que língua ou línguas serão desenvolvidas as atividades escolares, de forma a oportunizar o uso das línguas indígenas;

III - considerar as práticas de educar e de cuidar de cada comunidade indígena como parte fundamental da educação escolar das crianças de acordo com seus espaços e tempos socioculturais;

IV - elaborar materiais didáticos específicos e de apoio pedagógico para a Educação Infantil, garantindo a incorporação de aspectos socioculturais indígenas significativos e contextualizados para a comunidade indígena de pertencimento da criança;

V - reconhecer as atividades socioculturais desenvolvidas nos diversos espaços institucionais de convivência e sociabilidade de cada comunidade indígena – casas da cultura, casas da língua, centros comunitários, museus indígenas, casas da memória, bem como outros espaços tradicionais de formação – como atividades letivas, definidas nos projetos político-pedagógicos e nos calendários escolares.

Art. 9º O Ensino Fundamental, direito humano, social e público subjetivo, aliado à ação educativa da família e da comunidade, deve se constituir em tempo e espaço de formação para a cidadania indígena plena, articulada tanto ao direito à diferença quanto ao direito à igualdade.

§ 1º O Ensino Fundamental deve garantir aos estudantes indígenas condições favoráveis à construção do bem viver de suas comunidades, aliando, em sua formação escolar, conhecimentos científicos, conhecimentos tradicionais e práticas culturais próprias.

§ 2º O Ensino Fundamental deve promover o acesso aos códigos da leitura e da escrita, aos conhecimentos ligados às ciências humanas, da natureza, matemáticas, linguagens, bem como do desenvolvimento das capacidades individuais e coletivas necessárias ao convívio sociocultural da pessoa indígena com sua comunidade de pertença e com outras sociedades.

§ 3º No Ensino Fundamental as práticas educativas e as práticas do cuidar são indissociáveis visando o pleno atendimento das necessidades dos estudantes indígenas em seus diferentes momentos de vida: infâncias, juventudes e fase adulta.

§ 4º A oferta do Ensino Fundamental, como direito público subjetivo, é de obrigação do Estado que, para isso, deve promover a sua universalização nas comunidades indígenas que demandarem essa etapa de escolarização.

Art. 10 O Ensino Médio, um dos meios de fortalecimento dos laços de pertencimento identitário dos estudantes com seus grupos sociais de origem, deve favorecer a continuidade sociocultural dos grupos comunitários em seus territórios.

§ 1º As propostas de Ensino Médio devem promover o protagonismo dos estudantes indígenas, ofertando-lhes uma formação ampla, não fragmentada, que oportunize o desenvolvimento das capacidades de análise e de tomada de decisões, resolução de problemas, flexibilidade para continuar o aprendizado de diversos conhecimentos necessários a suas interações com seu grupo de pertencimento e com outras sociedades indígenas e não indígenas.

§ 2º O Ensino Médio deve garantir aos estudantes indígenas condições necessárias à construção do bem viver de suas comunidades, aliando, em sua formação escolar, conhecimentos científicos, conhecimentos tradicionais e práticas culturais próprias de seus grupos étnicos de pertencimento, num processo educativo dialógico e transformador.

§ 3º Cabe aos sistemas de ensino, por meio de ações colaborativas, promover consulta livre, prévia e informada sobre o tipo de Ensino Médio adequado às diversas comunidades indígenas, realizando diagnóstico das demandas relativas a essa etapa da Educação Básica em cada realidade sociocultural indígena.

§ 4º As comunidades indígenas, por meio de seus projetos de educação escolar, têm a prerrogativa de decidir o tipo de Ensino Médio adequado aos seus modos de vida e organização societária, nos termos da Resolução CNE/CEB nº 2/2012.

§ 5º Na definição do Ensino Médio que atenda às necessidades dos povos indígenas, o uso de suas línguas se constitui em importante estratégia pedagógica para a valorização e promoção da diversidade sociolinguística brasileira.

Art. 11 A Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal que visa assegurar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação, o desenvolvimento das suas potencialidades socioeducacionais em todas as etapas e modalidades da Educação Básica nas escolas indígenas, por meio da oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

§ 1º O Ministério da Educação, em sua função indutora e executora de políticas públicas educacionais, articulado com os sistemas de ensino, deve realizar diagnósticos da demanda por Educação Especial nas comunidades indígenas, visando criar uma política nacional de atendimento aos estudantes indígenas que necessitem de atendimento educacional especializado (AEE).

§ 2º Os sistemas de ensino devem assegurar a acessibilidade aos estudantes indígenas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação, por meio de prédios escolares, equipamentos, mobiliários, transporte escolar, recursos humanos e outros materiais adaptados às necessidades desses estudantes.

§ 3º No caso dos estudantes que apresentem necessidades diferenciadas de comunicação, o acesso aos conteúdos deve ser garantido por meio da utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a Língua Brasileira de Sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa e da língua indígena, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso voltada à garantia da educação de qualidade sociocultural como um direito dos povos indígenas.

§ 4º Para que o direito à aprendizagem dos estudantes indígenas da Educação Especial seja assegurado, é necessário também que as instituições de pesquisa desenvolvam estudos com o objetivo de identificar e aprimorar a Língua Brasileira de Sinais ou outros sistemas de comunicação próprios utilizados entre pessoas surdas indígenas em suas respectivas comunidades.

§ 5º Na identificação das necessidades educacionais especiais dos estudantes indígenas, além da experiência dos professores indígenas, da opinião da família, das questões culturais, a escola indígena deve contar com assessoramento técnico especializado e o apoio da equipe responsável pela Educação Especial em parceria com as instâncias administrativas da Educação Escolar Indígena nos sistemas de ensino.

§ 6º O atendimento educacional especializado na Educação Escolar Indígena deve assegurar a igualdade de condições para o acesso, permanência e conclusão com sucesso dos estudantes que demandam esse atendimento.

Art. 12 A Educação de Jovens e Adultos caracteriza-se como uma proposta pedagógica flexível, com finalidades e funções específicas e tempo de duração definido, levando em consideração os conhecimentos das experiências de vida dos

jovens e adultos, ligadas às vivências cotidianas individuais e coletivas, bem como ao trabalho.

§ 1º Na Educação Escolar Indígena, a Educação de Jovens e Adultos deve atender às realidades socioculturais e interesses das comunidades indígenas, vinculando-se aos seus projetos de presente e futuro, sendo necessária a contextualização da sua proposta pedagógica de acordo com as questões socioculturais da comunidade.

§ 2º A oferta de Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental não deve substituir a oferta regular dessa etapa da Educação Básica na Educação Escolar Indígena, independente da idade.

§ 3º Na Educação Escolar Indígena, as propostas educativas de Educação de Jovens e Adultos, numa perspectiva de formação ampla, devem favorecer o desenvolvimento de uma educação profissional que possibilite aos jovens e adultos indígenas atuarem nas atividades socioeconômicas e culturais de suas comunidades com vistas à construção do protagonismo indígena e da sustentabilidade de seus territórios.

Art. 13 A Educação Profissional e Tecnológica na Educação Escolar Indígena deve articular os princípios da formação ampla, sustentabilidade socioambiental e respeito à diversidade dos estudantes, considerando-se as formas de organização das sociedades indígenas e suas diferenças sociais, políticas, econômicas e culturais, devendo:

I - contribuir na construção da gestão territorial autônoma, possibilitando a elaboração de projetos de desenvolvimento sustentável e de produção alternativa para as comunidades indígenas, tendo em vista, em muitos casos, as situações de desassistência e falta de apoio para seus processos produtivos;

II - articular-se aos projetos comunitários, definidos a partir das demandas coletivas dos grupos indígenas, contribuindo para a reflexão e construção de alternativas de gestão autônoma dos seus territórios, de sustentabilidade econômica, de segurança alimentar, de educação, de saúde e de atendimento às mais diversas necessidades cotidianas;

III - proporcionar aos estudantes indígenas oportunidades de atuação em diferentes áreas do trabalho técnico, necessárias ao desenvolvimento de suas comunidades, como as da tecnologia da informação, saúde, gestão territorial e ambiental, magistério e outras.

Parágrafo único. A Educação Profissional e Tecnológica nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, nos territórios etnoeducacionais, pode ser realizada de modo interinstitucional, em convênio com as instituições de Educação Profissional e Tecnológica; Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; instituições de Educação Superior; outras instituições de ensino e pesquisa, bem como com organizações indígenas e indigenistas, de acordo com a realidade de cada comunidade, sendo ofertada, preferencialmente, nas terras indígenas.

TÍTULO IV
DO PROJETO POLITICO-PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS INDÍGENAS

Art. 14 O projeto político-pedagógico, expressão da autonomia e da identidade escolar, é uma referência importante na garantia do direito a uma educação escolar diferenciada, devendo apresentar os princípios e objetivos da Educação Escolar Indígena de acordo com as diretrizes curriculares instituídas nacional e localmente, bem como as aspirações das comunidades indígenas em relação à educação escolar.

§ 1º Na Educação Escolar Indígena, os projetos político-pedagógicos devem estar intrinsecamente relacionados com os modos de bem viver dos grupos étnicos em seus territórios, devendo estar alicerçados nos princípios da interculturalidade, bilinguismo e multilinguismo, especificidade, organização comunitária e territorialidade.

§ 2º O projeto político-pedagógico da escola indígena, construído de forma autônoma e coletiva, valorizando os saberes, a oralidade e a história de cada povo em diálogo com os demais saberes produzidos por outras sociedades humanas, deve se articular aos projetos societários etnopolíticos das comunidades indígenas contemplando a gestão territorial e ambiental das terras indígenas e a sustentabilidade das comunidades indígenas.

§ 3º A questão da territorialidade, associada à sustentabilidade socioambiental e cultural das comunidades indígenas, deve orientar todo processo educativo definido no projeto político-pedagógico com o intuito de fazer com que a escola contribua para a continuidade sociocultural dos grupos indígenas em seus territórios, em benefício do desenvolvimento de estratégias que viabilizem os seus projetos de bem viver.

§ 4º As escolas indígenas, na definição dos seus projetos político-pedagógicos, possuem autonomia para organizar suas práticas pedagógicas em ciclos, seriação,

módulos, etapas, em regimes de alternância, de tempo integral ou outra forma de organização que melhor atenda às especificidades de cada contexto escolar e comunitário indígena.

§ 5º Os projetos político-pedagógicos das escolas indígenas devem ser elaborados pelos professores indígenas em articulação com toda a comunidade educativa – lideranças, “os mais velhos”, pais, mães ou responsáveis pelo estudante, os próprios estudantes –, contando com assessoria dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, das organizações indígenas e órgãos indigenistas do estado e da sociedade civil e serem objeto de consulta livre, prévia e informada, para sua aprovação comunitária e reconhecimento junto aos sistemas de ensino.

§ 6º Os sistemas de ensino, em parceria com as organizações indígenas, Fundação Nacional do Índio (FUNAI), instituições de Educação Superior, bem como outras organizações governamentais e não governamentais, devem criar e implementar programas de assessoria especializada em Educação Escolar Indígena objetivando dar suporte para o funcionamento das escolas indígenas na execução do seu projeto político-pedagógico.

Seção I
Dos currículos da Educação Escolar Indígena

Art. 15 O currículo das escolas indígenas, ligado às concepções e práticas que definem o papel sociocultural da escola, diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços da escola, de suas atividades pedagógicas, das relações sociais tecidas no cotidiano escolar, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades.

§ 1º Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Indígena, em uma perspectiva intercultural, devem ser construídos a partir dos valores e interesses etnopolíticos das comunidades indígenas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos.

§ 2º Componente pedagógico dinâmico, o currículo deve ser flexível, adaptado aos contextos socioculturais das comunidades indígenas em seus projetos de Educação Escolar Indígena.

§ 3º Na construção dos currículos da Educação Escolar Indígena, devem ser consideradas as condições de escolarização dos estudantes indígenas em cada etapa e modalidade de ensino; as condições de trabalho do professor; os espaços e tempos da escola e de outras instituições educativas da comunidade e fora dela, tais como museus, memoriais da cultura, casas de cultura, centros culturais, centros ou casas de línguas, laboratórios de ciências e de informática.

§ 4º O currículo na Educação Escolar Indígena pode ser organizado por eixos temáticos, projetos de pesquisa, eixos geradores ou matrizes conceituais, em que os conteúdos das diversas disciplinas podem ser trabalhados numa perspectiva interdisciplinar.

§ 5º Os currículos devem ser ancorados em materiais didáticos específicos, escritos na língua portuguesa, nas línguas indígenas e bilíngues, que reflitam a perspectiva intercultural da educação diferenciada, elaborados pelos professores indígenas e seus estudantes e publicados pelos respectivos sistemas de ensino.

§ 6º Na organização curricular das escolas indígenas, devem ser observados os critérios:

I - de reconhecimento das especificidades das escolas indígenas quanto aos seus aspectos comunitários, bilíngues e multilíngues, de interculturalidade e diferenciação;

II - de flexibilidade na organização dos tempos e espaços curriculares, tanto no que se refere à base nacional comum, quanto à parte diversificada, de modo a garantir a inclusão dos saberes e procedimentos culturais produzidos pelas comunidades indígenas, tais como línguas indígenas, crenças, memórias, saberes ligados à identidade étnica, às suas organizações sociais, às relações humanas, às manifestações artísticas, às práticas desportivas;

III - de duração mínima anual de duzentos dias letivos, perfazendo, no mínimo, oitocentas horas, respeitando-se a flexibilidade do calendário das escolas indígenas que poderá ser organizado independente do ano civil, de acordo com as atividades produtivas e socioculturais das comunidades indígenas;

IV - de adequação da estrutura física dos prédios escolares às condições socioculturais e ambientais das comunidades indígenas, bem como às necessidades dos estudantes nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica;

V - de interdisciplinaridade e contextualização na articulação entre os diferentes campos do conhecimento, por meio do diálogo transversal entre disciplinas diversas e do estudo e pesquisa de temas da realidade dos estudantes e de suas comunidades;

VI - de adequação das metodologias didáticas e pedagógicas às características dos diferentes sujeitos das aprendizagens, em atenção aos modos próprios de transmissão do saber indígena;

VII - da necessidade de elaboração e uso de materiais didáticos próprios, nas línguas indígenas e em português, apresentando conteúdos culturais próprios às comunidades indígenas;

VIII - de cuidado e educação das crianças nos casos em que a oferta da Educação Infantil for solicitada pela comunidade;

IX - de atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à formação dos estudantes indígenas que apresentem tal necessidade.

Art. 16 A observação destes critérios demandam, por parte dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, a criação das condições para a construção e o desenvolvimento dos currículos das escolas indígenas com a participação das comunidades indígenas, promovendo a gestão comunitária, democrática e diferenciada da Educação Escolar Indígena, bem como a formação inicial e continuada dos professores indígenas – docentes e gestores – que privilegie a discussão a respeito das propostas curriculares das escolas indígenas em atenção aos interesses e especificidades de suas respectivas comunidades.

Seção II
Da avaliação

Art. 17 A avaliação, como um dos elementos que compõe o processo de ensino e aprendizagem, é uma estratégia didática que deve ter seus fundamentos e procedimentos definidos no projeto político-pedagógico, ser articulada à proposta curricular, às metodologias, ao modelo de planejamento e gestão, à formação inicial e continuada dos docentes e demais profissionais da educação, bem como ao regimento escolar das escolas indígenas, devendo, portanto, aprimorar o projeto político-pedagógico da Educação Escolar Indígena.

§ 1º A avaliação deve estar associada aos processos de ensino e aprendizagem próprios, reportando-se às dimensões de participação e de protagonismo indígena,

objetivando a formação de sujeitos sócio-históricos autônomos, capazes de atuar ativamente na construção do bem viver de seus grupos comunitários.

§ 2º A avaliação do processo de ensino e aprendizagem na Educação Escolar Indígena deve ter como base os aspectos qualitativos, quantitativos, diagnósticos, processuais, formativos, dialógicos e participativos, considerando-se o direito de aprender, as experiências de vida dos diferentes atores sociais e suas características culturais, os valores, as dimensões cognitiva, afetiva, emocional, lúdica, de desenvolvimento físico e motor, dentre outros.

§ 3º As escolas indígenas devem desenvolver práticas de avaliações que possibilitem a reflexão de suas ações pedagógicas no sentido de reorientá-las para o aprimoramento dos seus projetos educativos, da relação com a comunidade, da relação entre professor e estudante, assim como da gestão comunitária.

§ 4º Nos processos de regularização das escolas indígenas, os Conselhos de Educação devem criar parâmetros de avaliação interna e externa que atendam às especificidades das comunidades indígenas garantindo-lhes o reconhecimento das normas e ordenamentos jurídicos próprios, considerando:

I - suas estruturas sociais, suas práticas socioculturais e suas atividades econômicas.

II - suas formas de produção de conhecimento e seus processos próprios e métodos de ensino aprendizagem.

Art. 18 A inserção da Educação Escolar Indígena nos processos de avaliação institucional das redes da Educação Básica deve estar condicionada à adequação desses processos às especificidades da Educação Escolar Indígena.

Parágrafo Único. A avaliação institucional da Educação Escolar Indígena deve contar necessariamente com a participação e contribuição de professores e lideranças indígenas e conter instrumentos avaliativos específicos que atendam aos projetos político-pedagógicos das escolas indígenas.

Seção II

Dos professores indígenas: formação e profissionalização

Art. 19 A qualidade sociocultural da Educação Escolar Indígena necessita que sua proposta educativa seja conduzida por professores indígenas, como docentes e como gestores, pertencentes às suas respectivas comunidades.

§ 1º Os professores indígenas, no cenário político e pedagógico, são importantes interlocutores nos processos de construção do diálogo intercultural, mediando e articulando os interesses de suas comunidades com os da sociedade em geral e com os de outros grupos particulares, promovendo a sistematização e organização de novos saberes e práticas.

§ 2º Compete aos professores indígenas a tarefa de refletir criticamente sobre as práticas políticas pedagógicas da Educação Escolar Indígena, buscando criar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar: de um lado, os conhecimentos ditos universais, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso, e, de outro, os conhecimentos étnicos, próprios ao seu grupo social de origem que hoje assumem importância crescente nos contextos escolares indígenas.

Art. 20 Formar indígenas para serem professores e gestores das escolas indígenas deve ser uma das prioridades dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, visando consolidar a Educação Escolar Indígena como um compromisso público do Estado brasileiro.

§ 1º A formação inicial dos professores indígenas deve ocorrer em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais ou complementarmente, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura específica ou, ainda, em cursos de magistério indígena de nível médio na modalidade normal.

§ 2º A formação inicial será ofertada em serviço e, quando for o caso, concomitante com a própria escolarização dos professores indígenas.

§ 3º Os cursos de formação de professores indígenas, em nível médio ou licenciatura, devem enfatizar a constituição de competências referenciadas em conhecimentos, saberes, valores, habilidades e atitudes pautadas nos princípios da Educação Escolar Indígena.

§ 4º A formação de professores indígenas deve estar voltada para a elaboração, o desenvolvimento e a avaliação de currículos e programas próprios, bem como a produção de materiais didáticos específicos e a utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.

§ 5º Os sistemas de ensino e suas instituições formadoras devem garantir os meios do acesso, permanência e conclusão exitosa, por meio da elaboração de planos estratégicos diferenciados, para que os professores indígenas tenham uma formação com qualidade sociocultural, em regime de colaboração com outros órgãos de ensino.

§ 6º Os sistemas de ensino e suas instituições formadoras devem assegurar a formação continuada dos professores indígenas, compreendida como componente essencial da profissionalização docente e estratégia de continuidade do processo formativo, articulada à realidade da escola indígena e à formação inicial dos seus professores.

§ 7º O atendimento às necessidades de formação continuada de profissionais do magistério indígena dar-se-á pela oferta de cursos e atividades formativas criadas e desenvolvidas pelas instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das escolas indígenas e dos sistemas de ensino.

§ 8º A formação continuada dos profissionais do magistério indígena dar-se-á por meio de cursos presenciais ou cursos à distância, por meio de atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, bem como programas de mestrado ou doutorado.

§ 9º Organizações indígenas e indigenistas podem ofertar formação inicial e continuada de professores indígenas, desde que solicitadas pelas comunidades indígenas, e terem suas propostas de formação autorizadas e reconhecidas pelos respectivos Conselhos Estaduais de Educação.

Art. 21 A profissionalização dos professores indígenas, compromisso ético e político do Estado brasileiro, deve ser promovida por meio da formação inicial e continuada, bem como pela implementação de estratégias de reconhecimento e valorização da função sociopolítica e cultural dos professores indígenas, tais como:

I - criação da categoria professor indígena como carreira específica do magistério público de cada sistema de ensino;

II - promoção de concurso público adequado às particularidades linguísticas e culturais das comunidades indígenas;

III - garantia das condições de remuneração, compatível com sua formação e isonomia salarial;

IV - garantia da jornada de trabalho, nos termos da Lei n° 11.738/2008;

V - garantia de condições condignas de trabalho.

§ 1º Essas garantias devem ser aplicadas não só aos professores indígenas que exercem a docência, mas também àqueles que exercem as funções de gestão nos sistemas de ensino, tanto nas próprias escolas indígenas quanto nas Secretarias de Educação ou nos seus órgãos afins.

§ 2º Para estes últimos, os sistemas de ensino devem também promover a formação inicial e continuada nas áreas da gestão democrática, comunitária e diferenciada da Educação Escolar Indígena, visando uma melhor adequação das atividades de elaboração, execução e avaliação do projeto político-pedagógico das escolas e das redes de ensino.

§ 3º Recomenda-se aos sistemas de ensino a criação de uma comissão paritária composta pelos representantes das Secretarias de Educação, das lideranças comunitárias e dos professores indígenas para a regularização da carreira do magistério indígena bem como, quando de sua implantação, a sua adequada avaliação, visando à elaboração e implementação de políticas públicas voltadas para a garantia da qualidade sociocultural da Educação Escolar Indígena.

§ 4º Essa comissão será formada e terá suas funções acompanhadas no âmbito dos espaços institucionais criados nos diferentes sistemas de ensino para tratar das políticas de Educação Escolar Indígena tais como comitês, fóruns, comissões ou Conselhos de Educação Escolar Indígena.

TÍTULO V
DA AÇÃO COLABORATIVA PARA A GARANTIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Seção I
Das competências constitucionais e legais no exercício do regime de colaboração

Art. 22 As políticas de Educação Escolar Indígena serão efetivadas nos territórios etnoeducacionais por meio da articulação entre os diferentes sistemas de ensino, definindo-se, no âmbito do regime de colaboração, suas competências e corresponsabilidades.

Art. 23 Na oferta e promoção da Educação Escolar Indígena para os povos indígenas é exigido, no plano institucional, administrativo e organizacional dos entes federados, o estabelecimento e o cumprimento articulado de normas específicas de acordo com as competências constitucionais e legais estabelecidas, em regime de colaboração.

Art. 24 Constituem atribuições da União:

I - legislar privativamente e definir diretrizes e políticas nacionais para a Educação Escolar Indígena;

II - coordenar as políticas dos territórios etnoeducacionais na gestão da Educação Escolar Indígena;

III - apoiar técnica e financeiramente os Sistemas de Ensino na oferta de Educação Escolar Indígena, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa com a participação dessas comunidades em seu acompanhamento e avaliação;

IV - ofertar programas de formação de professores indígenas – gestores e docentes – e das equipes técnicas dos Sistemas de ensino que executam programas de Educação Escolar Indígena;

V - criar ou redefinir programas de auxílio ao desenvolvimento da educação, a fim de atender às necessidades escolares indígenas;

VI - orientar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento de ações na área da formação inicial e continuada de professores indígenas;

VII - promover a elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado, destinado às escolas indígenas;

VIII - realizar as Conferências Nacionais de Educação Escolar Indígena.

Art. 25 Constituem atribuições dos Estados:

I - ofertar e executar a Educação Escolar Indígena diretamente ou por meio de regime de colaboração com seus Municípios;

II - estruturar, nas Secretarias de Educação, instâncias administrativas de Educação Escolar Indígena com a participação de indígenas e de profissionais especializados nas questões indígenas, destinando-lhes recursos financeiros específicos para a execução dos programas de Educação Escolar Indígena;

III - criar e regularizar as escolas indígenas como unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual de ensino;

IV - implementar e desenvolver as ações pactuadas no plano de ação elaborado pela comissão gestora dos territórios etnoeducacionais;

V - prover as escolas indígenas de recursos financeiros, humanos e materiais visando ao pleno atendimento da Educação Básica para as comunidades indígenas;

VI - instituir e regulamentar o magistério indígena por meio da criação da categoria de professor indígena, admitindo os professores indígenas nos quadros do magistério público mediante concurso específico;

VII - promover a formação inicial e continuada de professores indígenas – gestores e docentes;

VIII - promover a elaboração e publicação sistemática de material didático e pedagógico, específico e diferenciado para uso nas escolas indígenas.

§ 1° As atribuições dos Estados com a oferta da Educação Escolar Indígena poderão ser realizadas em regime de colaboração com os municípios, ouvidas as comunidades indígenas, desde que estes tenham se constituído em sistemas de educação próprios e disponham de condições técnicas e financeiras adequadas.

§ 2° As atribuições dos Estados e do Distrito Federal se aplicam aos Municípios no que couber.

Art. 26 Constituem atribuições dos Conselhos de Educação:

I - estabelecer critérios específicos para criação e regularização das escolas indígenas e dos cursos de formação de professores indígenas;

II - autorizar o funcionamento e reconhecimento das escolas indígenas e dos cursos de formação de professores indígenas;

III - regularizar a vida escolar dos estudantes indígenas, quando for o caso.

Parágrafo único. Em uma perspectiva colaborativa, os Conselhos de Educação podem compartilhar ou delegar funções aos Conselhos de Educação Escolar Indígena, podendo ser criados por ato do executivo ou por delegação dos próprios Conselhos de Educação em cada realidade.

Seção II
Dos territórios etnoeducacionais

Art. 27 Os territórios etnoeducacionais devem se constituir nos espaços institucionais em que os entes federados, as comunidades indígenas, as organizações indígenas e indigenistas e as instituições de ensino superior pactuarão as ações de promoção da Educação Escolar Indígena efetivamente adequada às realidades sociais, históricas, culturais e ambientais dos grupos e comunidades indígenas.

§ 1º Os territórios etnoeducacionais objetivam promover o regime de colaboração para promoção e gestão da Educação Escolar Indígena, definindo as competências comuns e privativas da União, Estados, Municípios e do Distrito Federal, aprimorando os processos de gestão e de financiamento da Educação

Escolar Indígena e garantindo a participação efetiva das comunidades indígenas interessadas.

§ 2º Para a implementação dos territórios etnoeducacionais devem ser criados ou adaptados mecanismos jurídico-administrativos que permitam a sua constituição em unidades executoras com dotação orçamentária própria, tais como os consórcios públicos e os arranjos de desenvolvimento educacionais.

§ 3º Os territórios etnoeducacionais estão ligados a um modelo de gestão das políticas educacionais indígenas pautado pelas ideias de territorialidade, protagonismo indígena, interculturalidade na promoção do diálogo entre povos indígenas, sistemas de ensino e demais instituições envolvidas, bem como pelo aperfeiçoamento do regime de colaboração.

§ 4º As comissões gestoras dos territórios etnoeducacionais são responsáveis pela elaboração, pactuação, execução, acompanhamento e avaliação dos planos de ação definidos nos respectivos territórios.

§ 5º Recomenda-se a criação e estruturação de uma comissão nacional gestora dos territórios etnoeducacionais, com representações de cada território, para acompanhamento e avaliação das políticas educacionais instituídas nesses espaços.

TÍTULO VI
DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 28 É responsabilidade do Estado brasileiro em relação à Educação Escolar Indígena o previsto no art. 208 da Constituição Federal de 1988, no art. 4º, inciso 9º, e no art. 5º, § 4º, da Lei nº 9.394/96 e nos dispositivos desta Resolução.

Art. 29 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

PASCHOAL LAÉRCIO ARMONIA
Presidente em Exercício

GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

RESOLUÇÃO Nº 207/2003

FIXA NORMAS PARA A ORGANIZAÇÃO, ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DAS ESCOLAS INDÍGENAS.

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo artigo 10 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e pela Lei Estadual n.º. 4.872, de 13 de outubro de 1986, e considerando os termos do Parecer N.º 275/2003,

RESOLVE:

Art. 1°. Fica instituída, no sistema de ensino do Estado da Paraíba, a categoria de Escola Indígena como o estabelecimento adequado à concretização da Educação Indígena, considerado como unidade própria, autônoma e específica no seu sistema educacional, bem como dotado de normas e ordenamento jurídico próprios, respeitada a legislação vigente.

Art. 2º. A Educação Escolar Indígena se configura como bilíngüe e intercultural e tem por escopo valorizar plenamente a cultura indígena, especialmente do Estado da Paraíba, reafirmando suas identidades étnicas, sua língua e seus conhecimentos, bem como assegurar às comunidades indígenas o acesso aos conhecimentos da sociedade nacional abrangente e das sociedades não- índias.

Art. 3°. São considerados requisitos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da Escola Indígena:

I – sua localização em terras tradicionalmente ocupadas por comunidades indígenas, ainda que tais terras se estendam por territórios de diversos municípios contíguos;

II – exclusividade de atendimento às comunidades indígenas;

III – ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística do povo indígena;

IV – organização escolar própria, observadas as normas legais.

§ 1°. Para efeito do disposto neste artigo, de acordo com o art. 231 e seu § 1° da Constituição Federal de 1988, são consideradas terras tradicionalmente ocupadas pelos índios aquelas por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem- estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

§ 2°. A Escola Indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa da comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação.

§ 3°. Em casos excepcionais, a Escola Indígena atenderá, secundariamente, a população não indígena, desde que esta se submeta às condições de atendimento da clientela indígena.

Art. 4º. A definição do modelo de organização e gestão da Escola Indígena, além da participação da comunidade indígena, deverá levar em consideração:

I - suas estruturas sociais;

II - suas práticas socioculturais e religiosas; I

II - sua especificidade sociolinguística;

IV - suas formas de produção de conhecimento, processos e métodos próprios de ensino-aprendizagem;

V - suas atividades econômicas;

VI – a necessidade de edificação de escola que atenda aos interesses das comunidades indígenas;

VII - o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural da comunidade indígena.

Art. 5°. Para o desenvolvimento de suas atividades, a Escola Indígena deverá formular projeto pedagógico e regimento próprios, por escola ou aldeia ou comunidade, considerando:

I – as Diretrizes Curriculares Nacionais referentes a cada etapa da Educação Básica;

II – o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas;

III – as especificidades de cada escola, aldeia ou comunidade, de acordo com o art. 4° desta Resolução;

IV – as realidades sociolinguísticas;

V – os conteúdos curriculares especificamente indígenas e os seus modos de construção do saber e da cultura;

VI – a participação da aldeia ou comunidade indígena e suas organizações.

Parágrafo único. A organização das práticas escolares considerará as peculiaridades econômicas, sociais, culturais e religiosas da cultura indígena.

Art. 6º. O Regimento Escolar deverá contemplar:

I – a fundamentação legal do projeto pedagógico;

II – a normatização da organização administrativa, pedagógica e disciplinar da Escola Indígena;

III – as relações entre os diversos segmentos da comunidade escolar, interna e externa.

Art. 7°. Na denominação da Escola Indígena, ouvida a comunidade indígena, não será necessário constar o nome das etapas da Educação Básica que o estabelecimento oferece.

Parágrafo único. Havendo alteração na denominação da Escola Indígena, a nova denominação deverá ser comunicada ao Conselho Estadual de Educação, acompanhada de cópia do respectivo ato de mudança de nomenclatura.

Art. 8°. O espaço físico da Escola Indígena deverá ser planejado e edificado de acordo com a legislação vigente sobre edificações escolares, respeitadas, no que couber, as peculiaridades da Escola Indígena e de sua comunidade de inserção.

Art. 9°. O funcionamento da instituição de ensino e das atividades relativas às etapas da Educação Básica da Escola Indígena dependerá de atos oficiais assim caracterizados:

I – criação: formalização da existência de uma Escola Indígena pelo Poder Público, em atendimento à reivindicação ou por iniciativa da comunidade interessada, ou anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação;

II – autorização: permissão para o início de funcionamento das atividades de uma ou mais etapas da Educação Básica, concedida pelo Conselho Estadual de Educação;

III – reconhecimento: confirmação da autorização para funcionamento das atividades de uma ou mais etapas da Educação Básica, concedida pelo Conselho Estadual de Educação.

Art. 10. A autorização de funcionamento de cada etapa da Educação Básica da Escola Indígena será apreciada mediante formalização de pedido ao Conselho Estadual de Educação, em processo instruído com a seguinte documentação:

I – requerimento dirigido à Presidência do Conselho Estadual de Educação;

II – cópia do ato legal de criação da Escola Indígena;

III – cópia do Regimento Escolar e da matriz curricular;

IV – cópia do projeto pedagógico;

V – relação nominal do corpo docente, bem como do corpo técnico-administrativo, com a indicação dos professores índios e não-índios, acompanhada da respectiva titulação para a área de atuação.

§1°. Excepcionalmente, considerando-se as peculiaridades da Escola Indígena, a formalização do projeto pedagógico e do Regimento Escolar poderá ser estruturada ao longo do primeiro ano de funcionamento do estabelecimento escolar.

§2°. Qualquer alteração regimental, posterior à concessão de autorização, deverá ser encaminhada à apreciação do Conselho Estadual de Educação.

§3°. Ao processo a que se refere o caput deste artigo deverá ser anexado relatório circunstanciado emitido pela Inspetoria Técnica de Ensino, em que constem o exame do cumprimento das normas legais sobre a Escola Indígena e informações sobre:

I - ato de criação: espécie, número, data e publicação;

II - localização da escola;

III - identificação dos dirigentes do estabelecimento;

IV - condições do espaço físico;

V - mobiliário, materiais didático- pedagógicos, recursos audiovisuais, equipamentos tecnológicos, acervo bibliográfico e outros materiais compatíveis com o projeto pedagógico do estabelecimento;

VI - formas de escrituração escolar e de organização dos arquivos;

VII - recursos humanos disponíveis, descritos em relações nominais apresentadas no processo;

VIII - compatibilização do Regimento Escolar com o projeto pedagógico.

Art. 11. A autorização de funcionamento de cada etapa da Educação Básica será por três anos.

Parágrafo único. O reconhecimento deverá ser solicitado até 180 (cento e oitenta) dias antes do término do prazo da autorização.

Art. 12. A Escola Indígena terá um sistema próprio de avaliação sistemática e contínua de suas condições estruturais, pedagógicas e administrativas, para assegurar a qualidade de ensino ofertado.

§ 1°. A avaliação institucional referida no caput deste artigo abrangerá duas dimensões:

I – interna ou auto- avaliação: organizada e implementada pela própria escola, envolvendo todos os seus segmentos, observados os critérios previstos nesta Resolução;

II – externa: organizada e implementada pela Secretaria da Educação e Cultura do Estado, observado o disposto nesta Resolução.

§ 2°. A avaliação interna e externa deverá incidir sobre a execução do projeto pedagógico da Escola, especialmente nos seguintes aspectos:

I – o efetivo cumprimento da legislação educacional;

II – a adequação do espaço físico, instalações e equipamentos à modalidade de Educação Indígena;

III – as práticas pedagógicas articuladas com as experiências indígenas;

IV – a adequação dos materiais didático- pedagógicos;

V – a formação inicial e continuada de gestores escolares, professores e funcionários;

VI – o desempenho escolar dos alunos em consonância com os objetivos e competências propostos e desenvolvidos;

VII – a organização da escrituração e do arquivo escolar;

VIII – outros aspectos julgados relevantes pela comunidade indígena e pela SEC.

§ 3° - Os resultados da avaliação institucional deverão ser consolidados em relatórios que propiciarão análise e reflexão crítica para novos encaminhamentos administrativos e pedagógicos, bem como servirão de base documental para processo de reconhecimento ou de renovação de autorização.

Art. 13. A atividade docente na Escola Indígena será exercida, prioritariamente, por professores indígenas, oriundos da respectiva etnia, que deverão ter formação específica para esta modalidade de ensino.

Art. 14. O Sistema Estadual de Ensino, em regime de colaboração com a União, o Estado e os Municípios e em parceria com as agências formadoras, deverá formular e implementar uma política específica para a formação inicial e continuada de professores indígenas.

§1°. Os projetos pedagógicos para a formação de professores de escolas indígenas serão orientados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais pertinentes e terão especificidade própria a uma educação bilíngue e intercultural, com ênfase nos conhecimentos sobre:

I – o patrimônio cultural da população atendida;

II – as experiências já acumuladas sobre construção de educação diferenciada, especialmente as relativas à Educação Indígena;

III – os processos escolares de ensino-aprendizagem;

IV – os processos de alfabetização;

V – os processos de capacitação para o ensino bilíngue;

VI – a construção coletiva de saberes escolares;

VII – o desenvolvimento e avaliação de currículos, programas e projetos pedagógicos;

VIII – as metodologias adequadas de ensino e pesquisa;

IX – os processos de produção e utilização de materiais didático-pedagógicos.

§2°. Será garantida aos professores indígenas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.

§3°. A política de formação e qualificação de professores indígenas, referida no caput deste artigo, deverá incluir e combinar, de acordo com as necessidades, os diversos níveis e modalidades formativas de professores, a saber: níveis médio e superior e modalidades de educação profissional e educação a distância.

§4°. A formação de professores indígenas em nível universitário, tanto inicial quanto continuada, deverá estar a cargo de instituições de ensino superior credenciadas, em especial as mais próximas das populações indígenas, integrantes ou não do Sistema Estadual de Ensino.

§5°. A capacitação a que se refere o caput deste artigo deverá contemplar, também, o pessoal de apoio da Escola Indígena.

Art. 15. Para fins do que dispõe o artigo 13, será constituído, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino, o magistério indígena, com a criação do professor indígena como categoria específica.

§1°. Os professores indígenas serão admitidos mediante concurso público específico de provas e títulos, consideradas as peculiaridades linguísticas e culturais da Educação Indígena.

§2°. Aos professores indígenas serão assegurados os mesmos direitos atribuídos aos demais docentes do sistema de ensino a que estiverem vinculados, com níveis de remuneração correspondentes a sua qualificação profissional.

Art. 16. A Educação Indígena será implementada no Sistema Estadual de Ensino, em regime de colaboração, nos planos institucional, administrativo, pedagógico, organizacional e financeiro, competindo ao Estado, no âmbito de sua atuação:

I - a formulação, implantação, gestão e avaliação de políticas públicas de Educação Indígena;

II - a oferta e execução da educação escolar indígena, diretamente, através da rede estadual de ensino, ou indiretamente, em parceria com os municípios;

III - a regulamentação administrativa das escolas indígenas do Estado;

IV - a provisão às escolas indígenas de recursos humanos, materiais e financeiros, para o seu pleno funcionamento;

V - a regulamentação da profissionalização do magistério indígena;

VI - a promoção da formação inicial e continuada de professores indígenas;

VII - a elaboração e publicação sistemática de material didático, específico e diferenciado, para uso nas escolas indígenas;

VIII - a negociação de formas de colaboração com a União, observadas as competências desta última, fixadas pelo art. 79 da Lei nº 9.394/96 – LDB e pelo art. 9° da Resolução CEB/CNE n° 3/1999 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.

Art. 17. Compete aos municípios a oferta da educação escolar indígena, em regime de colaboração com o Estado, mediante instrumento jurídico pertinente, desde que cada município interessado nesta modalidade tenha constituído um sistema de ensino próprio, disponha de condições técnicas e financeiras adequadas e conte com a anuência da(s) respectiva(s) comunidade(s) indígena(s).

Parágrafo único. As escolas, mantidas por municípios, que oferecem educação à população indígena mas não satisfazem as exigências do caput deste artigo, passarão à responsabilidade do Estado, ouvida(s) a(s) comunidade(s) interessada(s).

Art. 18. O planejamento da educação escolar indígena deverá contar com a participação de representantes de professores indígenas, de organizações indígenas e de apoio às comunidades indígenas, de órgãos governamentais e de agências formadoras.

Parágrafo único. O planejamento, formulação, gestão e avaliação de políticas públicas de Educação Indígena, no sistema estadual de ensino, serão de competência da Comissão Estadual de Educação Indígena, em articulação com os demais setores pertinentes da Secretaria da Educação e Cultura do Estado.

Art. 19. As políticas de Educação Indígena devem incluir, também, ações no sentido de informar e formar a sociedade não-índia a respeito das sociedades indígenas, visando à compreensão e ao respeito à diversidade sociocultural e à construção de sociabilidades fraternas.

Art. 20. Aplicam-se às escolas indígenas os recursos destinados ao financiamento público da educação.

Parágrafo único. As necessidades específicas das escolas indígenas serão contempladas por custeios diferenciados na alocação de recursos a que se referem os artigos 2º e 13 da Lei n° 9.394/96, conforme o disposto no art. 11, parágrafo único, da Resolução CEB/CNE n° 3/99 – Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.

Art. 21. O desempenho insatisfatório da Escola Indígena ou o eventual descumprimento das normas desta Resolução acarretará a tomada, pela SEC, das providências cabíveis pela Secretaria da Educação e Cultura do Estado.

Parágrafo único. Em caso de encerramento das atividades da Escola Indígena, os arquivos documentais do estabelecimento deverão ser encaminhados ao órgão competente da Secretaria da Educação e Cultura, ao qual competirá a guarda e a expedição de documentos referentes ao estabelecimento.

Art. 22. Os casos omissos referentes à matéria objeto desta Resolução serão resolvidos pelo:

I – Conselho Estadual de Educação, quando a matéria for de competência do Estado, ouvida a Comissão Estadual de Educação Indígena;

II – Conselho de Educação do município que ofertar Educação Indígena, em matéria de sua competência, observadas as atribuições do Estado, bem como o que dispõe o artigo 18 desta Resolução.

Art. 23. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 24. Ficam revogadas as disposições em contrário.

João Pessoa, 17 de julho de 2003.

SEVERINO ELIAS SOBRINHO
Presidente do CEE/PB

IVERALDO LUCENA DA COSTA
Vice-Presidente do CEE/PB

ROSA MARIA GODOY SILVEIRA
Relatora

Homologada pelo Senhor Secretário de Educação, conforme o parágrafo único do artigo 10 do Regimento Interno do CEE/PB, em 17 de novembro de 2003. Publicada do Diário Oficial do Estado da Paraíba, em 22 de novembro de 2003.

PRINCÍPIOS

Princípios da educação indígena

Entre os povos indígenas, a educação se assenta em princípios que lhes são próprios, dentre os quais:

- uma visão de sociedade que transcende as relações entre humanos e admite diversos "seres " e forças da natureza com os quais estabelecem relações de cooperação e intercâmbio a fim de adquirir - e assegurar - determinadas qualidades;
- valores e procedimentos próprios de sociedades originalmente orais, menos marcadas por profundas desigualdades internas, mais articuladas pela obrigação da reciprocidade entre os grupos que as integram;
- noções próprias, culturalmente formuladas (portanto variáveis de uma sociedade indígena a outra) da pessoa humana e dos seus atributos, capacidades e qualidades;

- formação de crianças e jovens como processo integrado; apesar de suas inúmeras particularidades, uma característica comum às sociedades indígenas é que cada experiência cognitiva e afetiva carrega múltiplos significados - econômicos, sociais, técnicos, rituais, cosmológicos.

Educação intercultural, comunitária, específica e diferenciada

Características da Escola Indígena

- Comunitária:

Porque é conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios. Isto se refere tanto ao currículo quanto aos modos de administrá-la. Inclui liberdade de decisão quanto ao calendário escolar, à pedagogia, aos objetivos, aos conteúdos, aos espaços e momentos utilizados para a educação escolarizada.

- Intercultural:

Porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política.

- Bilingue/multilingue:

Porque as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosos, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas são, na maioria dos casos, manifestados através do uso de mais de uma língua. Mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngues em língua portuguesa continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso para onde confluem muitos de seus traços identificatórios, constituindo, assim, um quadro de bilinguismo simbólico importante.

- Específica e diferenciada:

Porque é concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não-indígena.

DIREITOS E SUJEITOS DA APRENDIZAGENS

POTIGUARA

Em Tupi, Potiguara quer dizer “povo comedor de camarão”, aquele que habita as terras de Akajutibiró (caju azedo), habitantes do Litoral da Paraíba, distribuídos nossa três municípios de Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição. No Vale do Mamanguape, a etnia ocupa terras desde o litoral até a atual Serra da Raiz (antigamente conhecida como Serra da Cupaoba).

A etnia potiguara, durante quinhentos anos, foi bastante perseguida e massacrada por questões religiosas e fundiárias. Recentemente, na década de 1980, o povo potiguara inaugura um movimento de emergência étnica (ARRUTI, 1995) e luta pelo fortalecimento de sua identidade e tradições. Essa mobilização está integrada ao processo de retomada da Terra Indígena Potiguara (TI), que segundo a FUNAI ocupa o espaço de 33.757 hectares. Em 1983, foi inaugurada a ação de retomada, quando se demarcou o total de 21. 238 hectares como TI presente nos municípios de Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição. No ano de 1993, homologou-se a TI de Jacaré de São Domingos, com 5. 032. A TI Potiguara de Monte-mor ainda apresenta uma área de 7.487 hectares que está em questão judicial. (BARCELLOS, 2010).

Atualmente, a população Potiguara soma, aproximadamente, 15.000 pessoas que vivem em 32 aldeias, falante do idioma Português também cultivadores do Tupi como língua materna, sinal de etnicidade expressivo de afirmação étnica e cultural.

Através dos “troncos velhos” tem-se cultivado contributos para afirmação da etnicidade, como as tradições do ritual do Toré, da Língua Tupi, do artesanato, da culinária e da demarcação dos etnoterritórios. Como também através da Educação Escolar Indígena com um currículo e Proposta Pedagógica buscando sempre o fortalecimento da Identidade Cultural Potiguara da Paraíba.

O ritual do Toré constitui o principal patrimônio do nosso povo, reafirmação de nossa identidade cultural.

O artesanato produzido pelos jovens e adultos é belíssimo. Os materiais são extraídos da natureza como sementes, penas, galhos, palhas que se transformam em colares, brincos, cocares e saias. A pintura corporal também traduz parte do artesanato e da identidade cultural Potiguara. A culinária típica da região do litoral norte da Paraíba tem sua marca por compor uma mesa com grande variedade de alimentos naturais e saudáveis degustados por todos visitantes e turistas.

Nós, Potiguara, ressurgimos para contrariar esse imaginário dominante de negação da presença do povo indígena na história da constituição do povo brasileiro. Nós nos orgulhamos de sermos o único povo que permaneceu no seu território de origem. Hoje somos protagonistas da nossa própria história.

TABAJARA

A etnia Tabajara possui uma história de sucessivas migrações, devido a constantes conflitos de terras desde o período colonial. Na época da fundação da Paraíba, a etnia Tabajara era formada por aproximadamente 6 mil índios, ocupavam o litoral do Estado, onde fundaram as aldeias de Alhandra e Taquara.

Em 1614, o Capitão-Mor da Paraíba doou aos Tabajaras que lutaram a favor dos portugueses, contra os Potiguaras, três sesmarias que juntas tinham, uma dimensão que ia do rio Gramame até o rio Abiaí, no Litoral Sul da Paraíba.

Além de viverem da caça, coleta de frutas e da pesca, os índios plantavam principalmente mandioca, milho e feijão. Em 1758, o Marquês de Pombal passou a incentivar o casamento entre brancos e indígenas e elevou ao status de vila as aldeias indígenas.

Entre os anos de 1634 e 1954, período de dominação holandesa, Jacoca passou a ser chamada de Maurícia. Em 1762, a aldeia Jacoca passou a ser chamada de Vila de Conde, e a aldeia Aratagui passou a ser chamada de Vila de Alhandra, pois as vilas não podiam ter nomes indígenas, na intenção de descaracterizá-las.

Em meados do século XIX, a maior parte das terras indígenas já havia sido tomada pelos estrangeiros, por isso veio à Paraíba o engenheiro Antônio Gonçalves da Justa Araújo, entre os anos de 1864 e 1971, com o objetivo de demarcar as terras

onde havia ainda nativos Tabajaras, no Litoral Sul repartindo-as com os proprietários não indígenas que se encontravam nesta época de medições.

Em 1871, na demarcação de Justa Araújo, os Tabajaras ficaram com apenas 10% das terras da sesmaria Jacoca que pertenciam a eles em 1614. Em 2006, após muitas lutas pelo reconhecimento das terras indígenas foram feitos estudos técnicos no qual foram contados cerca de 1000 indígenas Tabajaras espalhados pela periferia da Grande João Pessoa e Litoral Sul.

No ano de 2007, formaram-se parcerias com órgãos indigenistas: FUNAI, CIMI, APOIME, CNPI. Os Tabajaras também passaram a receber o apoio da Universidade Federal e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Em 2008, ocorreu a Mobilização do povo Tabajara, que começava a se organizar para reconstruir sua identidade.

Em 2009, conhecido como o Ano da Cultura, quando houve a aprovação do Grupo de Estudos (GT) pela FUNAI, para pesquisar aspectos socioeconômicos, culturais e Geo-Históricos, reelaboração da cultura (artesanato e toré).

O ano de 2010 foi um ano marcante para o povo Tabajara, pois ocorreu a entrega do Relatório a FUNAI e, com isto, o reconhecimento dos órgãos oficiais e da sociedade em relação à existência do povo indígena Tabajara. O ano de 2011 foi de mobilização pela demarcação do Território, onde houve também a adesão dos Jovens indígenas Tabajaras (OJITA).

O termo Tabajara é definido como uma categoria classificatória dos povos tupi que servia para denominar aqueles grupos com os quais podiam estabelecer relações de reciprocidade ou de guerra alternadamente, advindo daí a sua dupla tradução – como cunhado e inimigo.

(Fonte: http://www.paraibacriativa.com.br/artista/indios-tabajaras/).

CURRÍCULO E DIVERSIDADE

Currículo da Educação Escolar Indígena

O currículo, ligado às concepções e práticas que definem o papel social da escola, deve ser concebido de modo flexível, adaptando-se aos contextos políticos e culturais nos quais a escola está situada, bem como aos interesses e especificidades de seus atores sociais. Componente pedagógico dinâmico, o currículo diz respeito aos

modos de organização dos tempos e espaços da escola, de suas atividades pedagógicas, das relações sociais tecidas no cotidiano escolar, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares. Está presente, desse modo, nos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades.

Nesse mesmo sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica definem o currículo como conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes. Entendido desta forma, ele se refere não apenas aos conteúdos selecionados, ensinados e apreendidos por meio das atividades de leitura, escrita, interpretação de textos, pesquisas, dentre outras estratégias de ensino e de aprendizagem, mas também aos mais variados tipos de rituais da escola, tais como as atividades recreativas, as feiras culturais, os jogos escolares, as atividades comemorativas, dentre outros.

No que tange às escolas indígenas, os currículos, em uma perspectiva intercultural, devem ser construídos considerando-se os valores e interesses etnopolíticos das comunidades indígenas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos Projetos PolíticoPedagógicos. Para sua construção há que se considerar ainda as condições de escolarização dos estudantes indígenas em cada etapa e modalidade de ensino; as condições de trabalho do professor; os espaços e tempos da escola e de outras instituições educativas da comunidade e fora dela, tais como museus, memoriais da cultura, casas de cultura, centros culturais, centros ou casas de línguas, laboratórios de ciências, informática.

Na organização curricular das escolas indígenas, devem ser observados os critérios:

a) de reconhecimento das especificidades das escolas indígenas quanto aos seus aspectos comunitários, bilíngües e multilíngues, de interculturalidade e diferenciação;
b) de flexibilidade na organização dos tempos e espaços curriculares, tanto no que se refere à base nacional comum, quanto à parte diversificada, de modo a garantir a inclusão dos saberes e procedimentos culturais produzidos pelas comunidades indígenas, tais como línguas indígenas, crenças, memórias,

saberes ligados à identidade étnica, às suas organizações sociais, às relações humanas, às manifestações artísticas, às práticas desportivas;

c) de duração mínima anual de duzentos dias letivos, perfazendo, no mínimo, oitocentas horas, respeitando-se a flexibilidade do calendário das escolas indígenas que poderá ser organizado independente do ano civil, de acordo com as atividades produtivas e socioculturais das comunidades indígenas;
d) de adequação da estrutura física dos prédios escolares às condições socioculturais e ambientais das comunidades indígenas, bem como às necessidades dos estudantes nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica;
e) de interdisciplinaridade e contextualização na articulação entre os diferentes campos do conhecimento, por meio do diálogo transversal entre disciplinas diversas e do estudo e pesquisa de temas da realidade dos estudantes e de suas comunidades;
f) de adequação das metodologias didáticas e pedagógicas às características dos diferentes sujeitos das aprendizagens, em atenção aos modos próprios de transmissão do saber indígena;
g) da necessidade de elaboração e uso de materiais didáticos próprios, nas línguas indígenas e em português, apresentando conteúdos culturais próprios às comunidades indígenas;
h) de cuidado e educação das crianças nos casos em que a oferta da Educação Infantil for solicitada pela comunidade;
i) de atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à formação dos estudantes indígenas que apresentem tal necessidade.

A observação destes critérios demandam, por parte dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, a criação das condições para a construção e o desenvolvimento dos currículos das escolas indígenas com a participação das comunidades indígenas, promovendo a gestão comunitária, democrática e diferenciada da Educação Escolar Indígena, bem como a formação inicial e continuada dos professores indígenas – docentes e gestores – que privilegie a discussão a respeito das propostas curriculares das escolas indígenas em atenção aos interesses e especificidades de suas respectivas comunidades.

Por fim, é preciso considerar a importância da pesquisa e da produção de materiais didáticos próprios, específicos e diferenciados, que possam subsidiar uma

Educação Escolar Indígena de qualidade sociocultural, que permita aos povos indígenas, nos termos preconizados pela LDB, *a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências.*

Estes materiais didáticos, escritos na língua portuguesa e nas línguas indígenas, que reflitam a perspectiva intercultural da educação diferenciada, elaborados pelos professores indígenas e seus estudantes, devem ser apoiados, subsidiados e publicados pelos respectivos sistemas de ensino, bem como pelo MEC, para todas as etapas da Educação Básica.

EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil é um direito dos povos indígenas que deve ser garantido e realizado com o compromisso de qualidade sociocultural e de respeito aos preceitos da educação diferenciada e específica. Sendo um direito, ela pode ser também uma opção de cada comunidade indígena que possui a prerrogativa de, ao avaliar suas funções e objetivos a partir de suas referências culturais, decidir pelo ingresso ou não de suas crianças na escola desde cedo.

Para que essa avaliação expresse de modo legítimo os interesses de cada comunidade indígena, os sistemas de ensino devem promover consulta livre, prévia e informada acerca da oferta da Educação Infantil entre todos os envolvidos, direta e indiretamente, com a educação das crianças indígenas, tais como pais, mães, avós, “os mais velhos”, professores, gestores escolares e lideranças comunitárias.

Em alguns contextos indígenas, as escolas não são vistas como necessárias para cuidar e educar as crianças, papel, por excelência, da família e da comunidade. Mas, em outros, a Educação Infantil se apresenta como uma demanda política e social que deverá ser atendida pelo Estado.

Para as famílias que necessitam, a Educação Infantil indígena deverá ser cuidadosamente planejada e avaliada no que se refere ao respeito aos conhecimentos, às culturas, às línguas, aos modelos de ensino e aprendizagem, dentre outros aspectos. Esses cuidados devem ser tomados para evitar que a escola distancie a criança de seus familiares, dos demais membros da comunidade, dos outros espaços comunitários e até mesmo, em alguns casos, da sua língua materna.

Com relação à autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de educação de suas crianças, de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, em seu art. 8º, § 2º, as propostas pedagógicas para os povos que optaram pela Educação Infantil devem:

a) proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo;
b) reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças;
c) dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas socioculturais de educação e cuidado coletivos da comunidade;
d) adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender às demandas de cada povo indígena.

Além disso, tais propostas devem garantir o acesso das crianças não apenas aos conhecimentos tradicionais de seus grupos sociais de origem, mas também aos conhecimentos de outros grupos ou culturas. As brincadeiras tradicionais das infâncias indígenas também devem ser consideradas práticas de aprendizagem e de desenvolvimento emocional, físico e motor, reconhecendo as práticas de acesso e partilha de conhecimento pelas crianças indígenas.

Crianças são, atualmente, compreendidas como seres sociais plenos e ativos em suas relações e sua compreensão do mundo. Por essa razão, as escolas indígenas devem considerar os elementos concebidos como importantes pelas comunidades indígenas na definição de suas infâncias: a formação de seu corpo, as relações sociais que contribuem com seu aprendizado, as etiquetas, as éticas, enfim, os processos formativos.

Assim, as definições de cada povo sobre o que é aprender e quais os processos e as relações fundamentais para tal – o que se deve aprender, por meio de que relação, como, quando e quanto – devem ser levadas em consideração nos espaços escolares. A diversidade dos modos de conceber o conhecimento e sua produção, então, deve ser discutida e contemplada nos projetos educativos da Educação Infantil nos contextos indígenas.

Nos ambientes escolares, as crianças não devem ser privadas de compartilhar a comida com seus parentes, de criar e fortalecer os laços de parentesco, de contatos afetivos, de brincar com seus pares, de se relacionar com todas as gerações,

aprendendo os lugares e as atribuições de cada um, aspectos importantes na construção de suas identidades.

Desse modo, a escola, compreendendo que as crianças são parte da comunidade, não pode segregá-las das atividades socioeconômicas e rituais e das relações sociais que a constituem, devendo prever suas participações nestas atividades e sua convivência com os diversos atores nelas envolvidos. Nesse sentido, é importante que a educação escolar das crianças contemple as iniciativas e atividades educativas “complementares” à escola e de caráter “comunitário”, voltadas à valorização cultural, aos processos próprios de transmissão e socialização dos conhecimentos e à sustentabilidade socio-ambiental dos povos indígenas.

Com isso, o calendário da escola indígena, por exemplo, deve prever a possibilidade de participação das crianças nestas atividades, considerando-as também letivas. Esta participação, parte da formação das crianças indígenas, não deve ser confundida com exploração do trabalho infantil.

Alternativamente, pode-se pensar em uma Educação Infantil que não as encerre nos muros da escola, nem as prive das relações que são importantes para sua formação e socialização, não sendo uma mera antecipação da escolarização e alfabetização precoces, respeitando os projetos socioeducativos de cada povo.

Na organização dos espaços e dos tempos da Educação Infantil nas escolas indígenas, deve-se observar as seguintes orientações:

a) as práticas culturais comunitárias devem ser reconhecidas como parte fundamental da educação escolar das crianças e vivenciadas por elas nos seus espaços e tempos apropriados;
b) deve ser considerada a importância da presença dos sábios e especialistas dos conhecimentos tradicionais de cada comunidade, garantindo-lhes a participação nos processos educativos;
c) a presença das mães ou daqueles que são responsáveis pelas crianças de acordo com as práticas comunitárias de cuidado deve ser garantida;
d) a educação escolar das crianças indígenas deve fazer uso dos diversos espaços institucionais de convivência e sociabilidade das comunidades, como por exemplo: casa da cultura, casa da língua, centros comunitários, espaços tradicionais de ensino. As atividades pedagógicas desenvolvidas nestes espaços deverão ser reconhecidas pelas instâncias normativas como atividade letiva;

e) para a oferta da Educação Infantil nas escolas indígenas deve ser garantida a estrutura adequada de acordo com a especificidade e as decisões de cada comunidade.
f) a organização das turmas deve respeitar as idades das crianças tal como definidas pelas comunidades escolares, considerando-se, inclusive, a possibilidade de criação de turmas com faixas etárias diferentes, tanto na escola quanto nos outros espaços de aprendizagem da comunidade;
g) a idade de entrada da criança na escola deve ser definida pelas comunidades indígenas, após consulta livre, prévia e informada, com diagnóstico e avaliação;
h) a organização das crianças por gênero deve também ser definida por cada comunidade, tanto na organização da escola, quanto nas atividades e nos aprendizados específicos;
i) a língua em que serão desenvolvidas as atividades escolares deverá ser decidida previamente e com ampla participação comunitária, sendo prioritária a alfabetização na língua indígena, quando for o caso;
j) o direito à Educação Infantil deve ser garantido independente da quantidade de crianças matriculadas na escola, não devendo restringir-se aos parâmetros quantitativos definidos a priori pelos sistemas de ensino

TEMAS TRANSVERSAIS

Este projeto se organiza através da discussão de temas que estão relacionados a um contexto político e social específico, ancorado na vivência histórica particular daquele grupo humano. Esses temas são um recurso de trabalho para o desenvolvimento de currículos mais significativos e flexíveis. Para a definição dos temas e a caracterização de sua relevância histórica e social para o projeto educativo de abrangência nacional, foram colhidas sugestões de um conjunto amplo de professores de diferentes etnias e regiões do país.

Terra e conservação da biodiversidade

No âmbito do estudo das questões da terra e da biodiversidade, não se pode esquecer dos mitos, das explicações culturais de cada povo, que são modos de conhecer que devem ser apresentados e valorizados.

A autossustentação é um tema muito importante para os povos indígenas, sobretudo no momento em que estes povos, assim como todo o país e até o planeta, enfrentam várias dificuldades para sua sobrevivência, especialmente em relação ao uso dos recursos naturais.

A Temática "Direitos, Lutas e Movimentos" diz respeito aos direitos indígenas, tanto àqueles conquistados e assegurados na Constituição em 1988 e em outros textos legais nacionais e internacionais, como àqueles ainda não reconhecidos. Esses direitos estão relacionados ao fenômeno recente da emergência das lutas e dos movimentos indígenas, que surgem em forma de organizações com poder e representatividade em várias regiões do país.

Tais lutas objetivam conquistar novos direitos e fazer valer os que já existem, aprendendo a lidar melhor com o mundo institucional, público e privado da sociedade nacional e internacional e a tratar de demandas territoriais (demarcação e controle de recursos naturais), assistenciais (saúde, educação, transporte e comunicação) e comerciais (colocação de produtos no mercado).

É um suporte para que povos e comunidades indígenas saibam exigir os seus direitos diante da sociedade nacional, para que esta saiba respeitar e preservar a integridade física e moral dos povos indígenas e para o exercício dos direitos dentro das próprias comunidades indígenas.

Ética é um tema transversal

A Ética é um tema transversal que permite revelar e tornar conscientes tais princípios e valores, que sustentam as diversas formas de conhecimento e conduta.

Permite fazer da discussão dos conteúdos curriculares um momento para formar uma ideia sobre o mundo, um modo de pensar, um sistema de valores, que impliquem determinadas atitudes. Sua reflexão na escola apoia o esforço de permanente construção das regras sociais, alimentando o convívio de cada etnia e a solidariedade existente nas comunidades. Reforça a maneira como as comunidades indígenas resolvem os seus problemas, demonstrando a união, fortalecendo as suas lutas em vários setores da sociedade envolvente.

Pluralidade cultural

A diversidade de culturas existe em todos os lugares e em diferentes grupos humanos. A grande diversidade das sociedades indígenas no mundo é um exemplo

de Pluralidade Cultural. Essa cultura, em muitos casos, já desvalorizada e esquecida pela escola, deve ser pesquisada pelo professor indígena juntamente com outros membros da comunidade educativa e transmitida aos alunos.

Os conhecimentos de sua própria realidade devem ser estudados sempre comparativamente com os de outras culturas, de diferentes etnias. Todas as áreas de estudo nas escolas indígenas têm seu currículo organizado a partir de um olhar intercultural.

Saúde e Educação

O tema saúde pode ser tratado em muitas situações na sala de aula, nas diversas disciplinas. Em História, pode-se estudar a ocorrência de doenças ao longo do tempo; em Geografia, os diversos fatores que estão relacionados a saúde e doença e, especialmente, em Ciências, na qual são tratadas as relações do organismo humano com o meio ambiente. A escola pode ser um espaço para as pessoas conversarem sobre os problemas de saúde de uma forma bem ampla, envolvendo lideranças, agentes de saúde e pais de alunos em atividades extracurriculares. Para contribuir nesse processo, o professor deve estar capacitado para tratar dessas questões e ainda para reconhecer os sinais de gravidade das doenças mais comuns em sua região, já que elas acontecem também com seus alunos e familiares.

Portanto, é preciso que os serviços de saúde desenvolvam novas tecnologias para o cuidado dos povos indígenas, pois suas necessidades são particulares e as doenças trazidas pelo contato podem ter um impacto diferente em sua saúde. Um dos meios importantes de preservar a saúde e combater os males acima mencionados está na pesquisa e na valorização da própria medicina indígena tradicional.

Deve-se encontrar mecanismos para que a escola veicule os conhecimentos mais eficientes, sem com isso afetar a cultura milenar, que, por sua vez, é dinâmica e deve incorporar novos conceitos e padrões de saúde, que, como práticas culturais, sempre se renovam.

O número crescente de casos de doenças sexualmente transmissíveis começa a preocupar muito algumas lideranças indígenas. Programas com características de conscientização e prevenção, buscando deter tais ameaças, estão sendo implementados pelas próprias comunidades. Mas só isso não basta. A escola e outros setores da sociedade devem se mobilizar e fazer parceria diante disso para impedir que essas doenças se espalhem, trazendo riscos para a saúde dos povos indígenas.

Sabe-se que também, na maioria das sociedades indígenas, o assunto sexualidade é um tabu, mas isso precisa ser enfrentado, para que se possa fazer a prevenção.

TEMÁTICAS

LÍNGUAS

A linguagem não é somente um instrumento de expressão humana; não é apenas um instrumento de comunicação entre o homem e seus semelhantes, entre o homem e suas entidades divinas. Ela serve, também, para dar nomes às coisas e às pessoas, para organizar coisas e pessoas em categorias. A linguagem serve para pensar e avaliar o mundo; serve para raciocinar, fazer operações, planejar ações.

Graças à faculdade da linguagem, os homens transmitem conhecimentos já adquiridos e aumentam, o tempo todo, o seu saber, adquirindo novos conhecimentos. A linguagem é, quase sempre, o meio mais importante através do qual os povos constroem, modificam e transmitem suas culturas.

A capacidade de usar a linguagem se concretiza nas milhares de línguas utilizadas pelas sociedades humanas. E as escolas indígenas são espaços em que algumas dessas diferentes línguas estão, hoje, presentes, ou poderão, no futuro, se encontrar. Por isso, ao se pensar o currículo de cada escola indígena, é importante refletir sobre as seguintes questões: Que língua(s) deve(m) ser trabalhada(s) nesta escola? Que funções da linguagem podem ou devem ser trabalhadas? Em que língua(s)? Oralmente ou por escrito? Ou das duas maneiras? Como se pode trabalhar estas funções de modo mais eficiente?

POR QUE ESTUDAR LÍNGUAS NAS ESCOLAS INDÍGENAS?

A diversidade linguística no Brasil

O português não é a única língua falada em nosso país. No Brasil são faladas muitas línguas diferentes porque aqui convivem muitos povos e culturas diferentes

Muitos brasileiros se espantam quando ouvem falar no grande número de línguas indígenas existentes no país. Isto acontece porque, com frequência, encontramos na imprensa e nos livros didáticos uma informação errada: "os índios

falam tupi (ou tupi-guarani)". Mas, assim como não há um índio genérico, e sim muitos povos ou etnias indígenas distintas, não há apenas uma língua indígena.

Há línguas indígenas Karib, Jê, Tupi, Pano, Aruák, Yanomami etc... O que isso quer dizer? Com base em semelhanças gramaticais e de vocabulário, as línguas indígenas faladas no Brasil se agrupam em famílias linguísticas. Famílias que têm semelhanças entre si são agrupadas, por sua vez, em troncos linguísticos. Há também línguas indígenas que os linguistas chamam de "línguas isoladas", porque não parecem ter parentesco com nenhuma das famílias linguísticas conhecidas.

É importante entender que as pessoas muitas vezes usam línguas, ou variedades distintas de uma mesma língua, para dizer aos outros que são diferentes, que têm uma identidade própria. Esse é um dos motivos pelos quais as escolas indígenas e não-indígenas no país devem reconhecer e respeitar a imensa diversidade linguística aqui existente.

O multilinguismo e os povos indígenas

As populações e as escolas indígenas convivem com várias situações diferentes de multilinguismo.

Não é raro encontrar, numa mesma aldeia, indivíduos monolíngues em língua indígena, monolíngues em língua portuguesa, bilíngues/multilíngues ativos (a pessoa entende e fala duas ou mais línguas) e bilíngues/multilíngues receptivos (a pessoa entende duas ou mais línguas, mas não fala todas elas).

A diferença linguística não é, geralmente, impedimento para que os povos indígenas se relacionem e casem entre si, troquem coisas, façam festas ou tenham aulas juntos. Esses sistemas multilíngues são um exemplo de que as pessoas podem viver lado a lado, em paz, sem terem que falar, todas, a mesma língua.

A língua indígena na escola

Para que a língua portuguesa se tornasse a língua de maior poder linguístico e, por isso, a língua oficial do país, foi preciso que ela lutasse contra as línguas indígenas, numa guerra linguística que começou há muitos anos e que continua até hoje.

Não se pode esquecer de que a guerra linguística é apenas uma parte de um conjunto maior de disputas entre a sociedade envolvente e as sociedades indígenas:

disputa pela terra, pelos recursos naturais, pela mão de obra, pelo conhecimento, entre outras.

A Língua Portuguesa na escola

Aprender e saber usar a Língua Portuguesa na escola é um dos meios de que as sociedades indígenas dispõem para interpretar e compreender as bases legais que orientam a vida no país, sobretudo aquelas que dizem respeito aos direitos dos povos indígenas.

Os alunos indígenas são cidadãos brasileiros e, como tais, têm o direito de conhecer esses documentos para poderem intervir, sempre que necessitarem, em qualquer esfera da vida social e política do país.

Resumindo, a língua portuguesa pode ser, para os povos indígenas, um instrumento de defesa de seus direitos legais, econômicos e políticos; um meio para ampliar o seu conhecimento e o da humanidade; um recurso para serem reconhecidos e respeitados, nacional e internacionalmente, em suas diversidades, e um canal importante para se relacionarem entre si e para firmarem posições políticas comuns.

Outras línguas na escola indígena

A aprendizagem de línguas estrangeiras, por outro lado, quando desejada ou vista como necessária, é um direito das populações indígenas e, nesse caso, deverá fazer parte do currículo de suas escolas nas etapas finais do ensino fundamental. Essas reivindicações são legítimas e devem ser consideradas no planejamento curricular.

A oralidade e a escrita

Os alunos indígenas, quando começam a frequentar a escola, já têm muito conhecimento sobre o uso oral de sua primeira língua, seja ela qual for. A experiência oral que a criança traz para a escola é a da conversação do dia a dia com as pessoas com as quais convive e com as quais compartilha referências culturais. Diante disso, é papel da escola ampliar as formas de expressão oral do aluno em língua portuguesa, para que ele possa se comunicar em novas situações.

Outra função da escola é desenvolver nos alunos a competência necessária para que eles possam entender e falar sobre os novos conhecimentos introduzidos pelo próprio sistema escolar. Essa competência oral deverá ser desenvolvida inicialmente

em língua indígena, se essa for a primeira língua dos alunos, ou, caso contrário, em língua portuguesa.

Se a linguagem oral, em suas várias manifestações, faz parte do dia a dia de quase todas as sociedades humanas, o mesmo não se pode dizer da linguagem escrita, porque as atividades de leitura e escrita podem, normalmente, ser exercidas apenas pelas pessoas que puderam frequentar a escola e nela encontraram condições favoráveis para perceber as importantes funções sociais das práticas de leitura e escrita.

O aprendizado da escrita em português tem para os povos indígenas funções muito claras: defesa e possibilidade de exercerem sua cidadania, e acesso a conhecimentos de outras sociedades.

Síntese dos objetivos gerais da área de línguas

O aluno indígena deve se tornar capaz de:

- Compreender que o uso da linguagem verbal é um meio de comunicação e de manifestação dos pensamentos e sentimentos das pessoas e dos povos.
- Reconhecer e valorizar a diversidade linguística existente no país.
- Usar a(s) língua(s) do seu repertório linguístico para expressar-se oralmente, de forma eficiente e adequada às diferentes situações e contextos comunicativos.
- Ser leitor e escritor competente na(s) língua(s) em que essas competências for(em) julgada(s) necessária(s) e relevante(s).

LÍNGUAS NO CURRÍCULO: 0 QUE APRENDER E COMO ENSINAR?

O Desenvolvimento da linguagem oral

Com o objetivo de favorecer o desenvolvimento da oralidade, o professor deve reservar um tempo, em sua sala de aula, para que os alunos contem e comentem fatos que aconteceram com eles; para conversar e trocar ideias e opiniões com os alunos sobre assuntos variados; para conversar sobre ideias polêmicas; para que os alunos descrevam, por exemplo, o processo de construção de uma casa, as partes de uma planta, uma brincadeira infantil; para pedir que os alunos façam dramatizações sobre histórias conhecidas, sobre situações do cotidiano (caçadas, pescarias, festas

tradicionais...) ou sobre situações imaginárias (um problema de saúde, uma situação de compra e venda, uma conversa ao telefone ou pelo rádio, uma solicitação de informação à polícia, ao banco...).

A leitura de pequenos textos com conteúdos e vocabulário apropriados à idade dos alunos, feita em voz alta pelo professor, é também uma forma eficaz de desenvolver a linguagem oral, à medida que os alunos podem, nessas situações, aprender novas palavras e expressões, além de praticá-las, recontando as histórias ao professor ou uns aos outros.

Sugestões de competências e conteúdos a serem trabalhados

- Contar acontecimentos e experiências pessoais.
- Compreender e saber recontar histórias e notícias narradas oralmente ou lidas.
- Dramatizar situações reais ou imaginadas.
- Descrever fatos, objetos, lugares, pessoas, etc.
- Dar e compreender instruções.
- Pedir e dar esclarecimentos.
- Dar exemplos sobre os assuntos tratados.
- Explicar conceitos com as próprias palavras.
- Dar opinião sobre um assunto.
- Identificar a opinião do outro em relação a um assunto.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS

LÍNGUAS

- Ler em voz alta textos curtos, previamente preparados.
- Aprender a interagir socialmente na segunda língua, isto é, aprender como:
- Apresentar-se e apresentar outra pessoa.
- Cumprimentar e despedir-se.
- Dar, pedir e entender informações pessoais (onde mora, idade, preferências, situação familiar, etc).
- Dar, pedir e entender sugestões.
- Dar e pedir permissão.
- Convidar, aceitar e recusar um convite.

- Expressar, verbalmente, sentimentos e sensações (alegria, tristeza, dor, surpresa, indignação, raiva, etc.).

O desenvolvimento da linguagem escrita

Como já foi afirmado na introdução, em qualquer sociedade humana, as pessoas normalmente aprendem a falar bem cedo e sem dificuldade alguma, simplesmente interagindo com os outros ao seu redor. Sua competência oral vai se desenvolvendo natural e tranquilamente, na medida das suas necessidades de uso da linguagem.

Mas não se pode dizer que todas as pessoas aprendem a ler e a escrever, ou que aprendem a fazer isso sem dificuldades. Para que esse processo seja tranquilo, a escola deve tornar significativas para os alunos as atividades de leitura e escrita, pois, somente assim, percebendo que ler e escrever são atividades úteis e importantes para sua própria vida, eles podem fazer o esforço necessário para se tornarem bons leitores e bons escritores. Nos contextos sociais em que as crianças, desde seus primeiros anos, estão em contato permanente com a linguagem escrita - em casa (revistas, livros, televisão), na rua (placas, letreiros, logotipos) etc. - há um grande estímulo para que elas comecem a se interessar pela leitura e escrita desde cedo.

Para que a escrita faça sentido para os alunos, é preciso, portanto, que eles se envolvam em atividades em que a linguagem escrita apareça contextualizada e sirva para alguma coisa.

Tornando-se bons leitores e escritores

A partir das intenções iniciais de leitura e escrita de textos é que todo trabalho escolar deve se organizar e prosseguir. Em linhas gerais, o professo indígena deve, ao planejar e realizar seu trabalho com a escrita, estar sempre pensando sobre as seguintes questões:

A escrita é uma atividade que exige muito mais reflexão e elaboração do que a oralidade. Quando falamos, a não ser em situações excepcionais (numa palestra, por exemplo), estabelecemos um contato direto com as pessoas. Essas pessoas têm uma participação ativa, elas colaboram na conversação. Elas podem definir o rumo da conversa, podem fazer perguntas e comentários, podem pedir esclarecimentos, e assim por diante. Quando falamos, podemos ter momentos de hesitação. Podemos fazer correções, reelaborar o nosso pensamento, podemos parar para pensar.

O bom escritor sabe, com clareza, o que vai escrever (uma carta ou um bilhete?), para quem vai escrever (para um amigo, para uma autoridade, para ser lido por uma só pessoa, por muitas?), o que quer dizer (qual é o assunto?), que efeito quer causar com o seu texto (convencer alguém de alguma coisa? ser atendido? fazer rir?).

Um texto escrito só existe em função de quem o irá ler e é por isso que é muito importante levar os alunos não apenas a imaginar quem serão os leitores dos textos que eles produzem, mas também a ter sempre em mente esse perfil do leitor no momento do planejamento, da escrita, da revisão e da eventual reelaboração dos seus textos.

Reconhecer o papel importante da figura do leitor no momento da produção dos nossos textos significa, em termos práticos, que devemos planejar os textos, do ponto de vista de sua forma e de seu conteúdo; que devemos elaborar, quando for o caso, esquemas, rascunhos, versões iniciais que deverão ser reelaboradas; que devemos ler os nossos próprios textos com o objetivo de fazer as correções e revisões que possam nos parecer necessárias.

Todo trabalho com a leitura, desenvolvido na escola, deve ter por objetivo a formação de bons leitores. E o que significa ser um bom leitor? Como ele se comporta?

Os leitores maduros escolhem muito bem os textos que leem. Os bons leitores sabem, inclusive, identificar que textos exigem uma leitura mais rigorosa e organizada e que textos podem ser lidos mais "livremente".

Uma discussão oral, seja em língua indígena, seja em português, deve sempre preceder o trabalho com a leitura.

Antes de ler um texto, o professor deve apresentar e discutir o assunto com os alunos. Deve chamar a atenção para o título do texto, para sua apresentação visual, para o nome do autor, para o título do livro, para as ilustrações, se houver. São essas fases preparatórias que motivam o aluno a ler e o ajudam a construir a significação daquele texto, a começar a perceber do que é que o autor vai falar.

A seguir, são apresentadas as características de alguns tipos de texto e algumas possibilidades de prática de leitura e escrita. Algumas dessas práticas podem ser desenvolvidas tanto em língua indígena, quanto em língua portuguesa. No momento atual, boa parte delas, entretanto, só se aplica ao português. O professor deve, ao avaliar a utilidade das práticas aqui apresentadas, levar em consideração a idade, a necessidade e o interesse de seus alunos. Ele deve, também, ter clareza sobre o que

pretende ensinar com esta ou aquela atividade, já que é impossível ensinar tudo de uma só vez.

Contos, crônicas, histórias, relatos

Relatos escritos de viagens, de festas, de pescarias, de caça, de fatos do dia-a-dia, assim como histórias imaginadas pelo autor, fornecem elementos para a análise da organização do texto escrito, no que se refere à sequência das ideias e aos sinais gráficos utilizados (travessão, pontos de interrogação, exclamação etc.). É nesse tipo de textos, se escritos em português, que frequentemente aparecem expressões típicas de discursos orais indígenas ("sim, eu vou contar", "no tempo de antigamente", "os mais velhos contam").

Receitas, bulas, rótulos, manuais de instrução, regulamentos e listas

Textos desse tipo ensinam e explicam como fazer coisas seguindo etapas bem determinadas para que uma ação tenha um bom resultado ou para que uma associação de pessoas funcione bem.

Os alunos podem aprender a ler listas de palavras em dicionários, listas dos povos e das línguas indígenas existentes no país, listas de horários de saídas de ônibus, de marcas e preços de motores, de alimentos em mercados etc. E eles podem elaborar listas de plantas medicinais, de árvores nativas, de animais, de artesanato, dos grupos indígenas da região, de entidades, de cidades próximas às aldeias etc.

É muito importante que, na condução desse tipo de atividade, tenha-se sempre em mente o fato de que cada cultura tem seus modos próprios de classificação.

Bilhetes, cartas, radiogramas, atas e ofícios

Cartas, bilhetes e radiogramas têm formas e objetivos diferentes. O bilhete e o radiograma são mensagens curtas que são enviadas a alguém para licitar alguma coisa, para dar ou pedir informações etc. O bilhete é escrito de forma simples e coloquial. O radiograma exige uma mensagem objetiva e escuta de palavras. A carta, por outro lado, necessita de uma apresentação mais formal, na qual deve aparecer o cabeçalho (lugar de onde se escreve e a data – dia, mês e ano) e diferentes formas de tratamento, dependendo de para quem ela é dirigida (Querido amigo, Prezado Diretor, Senhor Prefeito, etc.).

Para que se aprenda a ler e a escrever cartas e bilhetes, pode-se, por exemplo, criar um Correio Interno na escola (uma simples caixa para depósito das mensagens, que deverão ser lidas e respondidas posteriormente).

Questionários, formulários e documentos pessoais

Formulários são muito utilizados para colher informações de quem solicita um documento, um serviço em um órgão público, o cadastramento em bancos, associações, etc.

O professor pode utilizar modelos de formulário e ajudar os alunos a preenchê-los. Os alunos também podem aprender a elaborar e a responder a questionários para realizar entrevistas, dentro e fora da sala de aula.

Nesse tipo de textos, os aspectos linguísticos relevantes são as características das frases interrogativas, afirmativas e negativas, e a objetividade das perguntas e das respostas.

Textos de jornais e revistas

Informar e convencer as pessoas são características desses textos. A leitura de jornais, revistas e outros periódicos ajudam o aluno a formar um juízo crítico sobre acontecimentos, medidas políticas ou expressão de opiniões diversas.

Esses textos são muito bons para ensinar o aluno a "ler" também o que não foi escrito. Textos de jornais e revistas prestam-se muito para discussões em sala de aula, para a formulação de pontos de vista e para desenvolver a capacidade de argumentação. Os classificados e anúncios podem, além disso, ser utilizados para que o aluno desenvolva a capacidade de ler seletivamente.

Montar um jornal artesanal em língua indígena, em língua portuguesa ou em ambas as línguas, pode ser uma forma interessante de levar o aluno a entender como essas publicações se organizam e o tipo de informação que elas transmitem.

Textos de cartazes, folhetos publicitários e propagandas

Esses são textos interessantes em atividades de leitura porque trazem vários indicadores gráficos, utilizados para chamar a atenção e rapidamente tentar convencer o leitor.

Os recursos utilizados para tanto devem ser objeto de reflexão (as letras maiúsculas, os títulos, as frases curtas, palavra chamativas, ilustrações, reprodução de fotos, etc.), assim como o caráter manipulador muitas vezes neles existentes.

Textos científicos

Esses são textos de todas as disciplinas que compõem o currículo e com os quais os alunos se defrontam diariamente na escola. Textos escritos sobre Matemática, Geografia, Ciências, História e Arte são materiais que devem ser trabalhados com a mesma preocupação e atenção dos anteriores: ler para compreender e escrever para ser compreendido. Eles contêm um vocabulário mais técnico e são bastante objetivos. Esses textos são bons para aprender a tomar notas, aprender a fazer esquemas, fichamentos e resumos.

Projetos

Nas etapas finais do ensino fundamental, o professor indígena pode discutir com seus alunos a estrutura textual de projetos.

Nesse tipo de texto, deve-se deixar bem claro o problema em questão (introdução do projeto), o que se pretende fazer (objetivo do projeto), porque se deseja fazer o que está sendo proposto (justificativa do projeto) e como se pretende fazer isso (metodologia de trabalho). Nesses textos, também deve-se explicitar quanto tempo é necessário para realizar a tarefa e o que se pretende fazer em cada uma de suas etapas (cronograma do projeto).

Após terem analisado alguns projetos existentes e terem se familiarizado com sua estrutura, os alunos podem tentar redigir pequenos projetos sobre temas que julguem importantes ou necessários para sua comunidade.

Textos legais

A Constituição, as leis estaduais e municipais, os decretos, estatutos, e os documentos jurídicos são textos que têm uma linguagem muito específica e que, por isso mesmo, demandam, quase sempre, o apoio de uma pessoa especializada para a sua interpretação.

Nas etapas finais do ensino fundamental, o professor pode, no entanto, introduzir e discutir trechos desses documentos que se referem especificamente à questão

indígena, de modo que seus alunos possam começar a se familiarizar com seu vocabulário e suas características.

Sugestões de competências e conteúdos a serem desenvolvidos

1) A escrita

- Entender como e por que surgiu a escrita nas sociedades humanas.
- Compreender as funções sociais da escrita em épocas e sociedades diferentes.
- Entender que existem diferentes tipos de escrita (escrita pictográfica, escrita ideográfica, escrita alfabética, etc.).
- Conhecer as diferentes grafias das letras (letra de forma, letra cursiva, letra maiúscula, letra minúscula).
- Conhecer o sentido e posicionamento da escrita na página (escrever da esquerda para a direita, de cima para baixo; respeitar pautas e margens; posicionar adequadamente títulos, subtítulos, tópicos, etc. na página).

2) A leitura e a produção de textos

➢ **Listas**

- Identificar e consultar listas compreendendo seus critérios de organização e as abreviaturas nelas encontradas.
- Escrever diferentes tipos de listas obedecendo a um critério de ordenação.

➢ **Instruções**,

- Identificar as partes de materiais escritos que contêm conteúdos de instruções, compreendendo sua organização interna: títulos, subtítulos, ingredientes ou componentes, modo de preparo ou de uso, precauções, funções de ilustrações e fotografias, etc.
- Escrever instruções simples (como preparar um alimento, como fazer uma peça de artesanato...).
- Realizar atividades simples seguindo instruções escritas.
- Ler e elaborar regulamentos simples.

➢ **Formulários e questionários**

- Ler e saber preencher formulários comuns, compreendendo sua diagramação e seu vocabulário (filiação, nacionalidade, estado civil CEP, etc.).
- Ler e saber responder a questionários simples, reconhecendo sua organização: numeração das perguntas, respostas de múltipla escolha, espaços para respostas por extenso etc.
- Elaborar formulários e questionários simples.

➢ **Anúncios, folhetos e cartazes**

- Identificar os recursos visuais utilizados nesses textos, compreendendo suas funções: tipo e tamanho das letras, funções das diferentes cores empregadas, ilustrações, etc.
- Localizar informações específicas nestes tipos de textos.

➢ **Bilhetes, cartas, radiogramas, atas, ofícios etc.**

- Identificar as diferentes convenções de abertura, desenvolvimento e fechamento desse tipo de textos: cabeçalho, formas de tratamento, etc.
- Redigir cartas e bilhetes, observando diferentes graus de formalidade.
- Sobrescritar envelopes.

➢ **Textos de jornais e revistas**

- Identificar elementos gráficos e visuais que compõem jornais e revistas (diagramação, índice, tamanho e tipo de letra, etc.).
- Identificar e analisar manchetes e títulos, prevendo o conteúdo das notícias.
- Ler e compreender notícias e reportagens simples, identificando o que aconteceu, com quem, onde, como, quando e quais foram as consequências.
- Compreender o posicionamento do autor sobre o assunto tratado no artigo, editorial, etc.
- Elaborar resumos de notícias.
- Comparar criticamente o tipo de informação e o tratamento dado a ela por diferentes jornais.
- Escrever pequenas notícias sobre fatos acontecidos.
- Escrever pequenos artigos de opinião.
- Ler e elaborar entrevistas observando as convenções desses tipos de textos.

- **Poemas, contos, histórias em quadrinhos**

- Reconhecer as características de formas poéticas (rimas, linguagem figurada).
- Ler poemas e buscar, individualmente ou em grupos, diferentes possibilidades de interpretação.
- Escrever poemas, versos, histórias em quadrinhos ou reescrevê-los, total ou parcialmente, a partir de textos escritos por outros autores.
- Ler contos e crônicas, identificando narrador, personagens, enredo.
- Escrever pequenas histórias ficcionais utilizando corretamente a pontuação caso elas contenham diálogos.

- **Dicionários, enciclopédias, antologias, materiais didáticos e paradidáticos**

- Consultar esse tipo de texto com a ajuda do professor, observando sua organização geral (índice, número de páginas, divisão por capítulos, biografia do autor).
- Pesquisar temas, com a ajuda do professor, selecionando e anotando informações relevantes.

O ENSINO DE LÍNGUAS E A AVALIAÇÃO

Se um dos objetivos para a área de Línguas é o desenvolvimento da capacidade de ler e escrever, é importante verificar se este objetivo está sendo alcançado. O professor deverá promover essa avaliação, procurando detectar, juntamente com os alunos, não só os problemas existentes, mas também os avanços alcançados.

Assim, o professor pode se perguntar, de tempos em tempos: “Meus alunos já percebem a importância de planejar e rever seus textos?”, “Eles já conseguem distinguir diferentes tipos de texto e as suas principais características estruturais?”, “Estão conseguindo escrever com mais clareza para serem entendidos por quem for ler seus textos?”, “Conseguem ler fluentemente em voz alta?”, “Conseguem ler silenciosamente, sem mexer os lábios?”, etc.

Respostas afirmativas a perguntas como essas podem dar ao professor e aos alunos a certeza de que o trabalho está prosseguindo tranquilamente e na direção esperada. Respostas negativas (relativas a todos os alunos ou a alguns deles, apenas), por outro lado, devem levar necessariamente à busca dos motivos que podem estar impedindo ou dificultando a aprendizagem de determinadas competências e conteúdos. Uma vez detectada a causa dos problemas, o professor deve fazer modificações no planejamento de suas atividades com todo o grupo ou com os alunos que estejam apresentando dificuldades.

O importante é entender que todos os sujeitos bilíngues fazem usos alternados de suas línguas, mesmo aqueles que dominam as duas línguas muito bem. Esse é um comportamento normal, natural: nenhum bilíngue mantém as suas línguas completamente separadas uma da outra.

HISTÓRIA

A História e o ensino de História

O que é História? Quais as relações entre o conhecimento histórico produzido por estudiosos e o ensino de História? Por que a História faz parte do currículo escolar? Qual a importância da sua aprendizagem na formação do aluno? Qual o papel do estudo da História na relação que os alunos estabelecem com a sua sociedade e com os outros povos do presente e do passado? Essas questões são fundamentais para o professor das escolas indígenas refletir, repensar, e mesmo posicionar-se em relação ao estudo da História que está sendo praticado na sua comunidade, dedicando uma atenção especial às suas finalidades sociais, políticas, históricas e pedagógicas.

O tempo

No estudo da História, tem-se levado em conta a distinção de presente, passado e futuro e a localização dos acontecimentos no tempo cronológico, ou seja, procura-se relacionar os acontecimentos a uma data, tendo-se como referência um calendário.

Para os historiadores, é importante estabelecer quando um fato aconteceu para compreender as suas relações com outros fatos. Assim, podem caracterizar e distinguir: 1) os contextos históricos em que se dão essas relações entre os

acontecimentos; 2) as transformações da realidade social ao longo do tempo; 3) a continuidade ou a interrupção e retomada de um modo de vida, de ações e de lutas sociais promovidas por indivíduos, grupos ou povos.

As fontes

A História é um campo de conhecimento em que se valoriza a pesquisa em fontes documentais, em registros e testemunhos sobre outras épocas, em evidências de que os fatos realmente aconteceram e que ocorreram em determinada data e contexto.

Durante muito tempo, o principal documento utilizado pelos estudiosos da História foi o texto escrito. Ele significava a ideia de testemunho, "prova" de que os acontecimentos do passado aconteceram, realmente, desta ou daquela maneira. Como consequência, acreditava-se que só os povos que haviam desenvolvido a escrita eram povos com História. Isto dificultou a realização de pesquisas sobre as sociedades que não deixaram registros escritos e o estudo de outras fontes de informação (tradição oral, desenhos, ferramentas, utensílios, construções) que favorecessem a compreensão do modo de viver, representar e comunicar dessas sociedades.

É importante considerar que o estudo da História pode significar para os próprios povos indígenas a oportunidade de valorização das suas narrativas históricas. É o momento de estudo das relações de cada um desses povos com a sociedade nacional, em prol de direitos que assegurem a sua sobrevivência física e cultural.

Nesta perspectiva, o ensino de História nas escolas indígenas não pode assumir as mesmas características do ensino nas escolas convencionais, principalmente porque o debate e o diálogo entre o professor, os alunos e a comunidade são fundamentais para explicitar a sua importância e suas finalidades sociais, históricas e pedagógicas. É importante considerar, também, que cada sociedade organiza suas narrativas de forma diferente, compreende a História de modo diverso e constrói concepções de tempo que precisam ser respeitadas.

PARA QUE ESTUDAR HISTÓRIA NAS ESCOLAS INDÍGENAS

Sujeitos da História

As lutas dos povos indígenas têm estimulado novas reflexões entre os historiadores e o desenvolvimento de novas propostas de estudos históricos que possibilitem o debate de suas problemáticas diante da sociedade nacional.

As versões indígenas da História

Só mais recentemente, as contribuições das lutas das minorias étnicas, dos estudos antropológicos e das abordagens historiográficas foram valorizadas dentro do ensino. Existe, hoje em dia, um esforço para ensinar aos estudantes brasileiros que as sociedades indígenas devem ser compreendidas nas suas particularidades culturais, linguísticas e históricas, e respeitadas em seus direitos territoriais e de cidadania.

Mas a produção de conhecimento histórico científico carece de novos estudos sobre os povos indígenas. Apesar de existirem trabalhos críticos, têm prevalecido as análises de alguns momentos de contatos e de conflitos com os brancos, sem se constituírem em estudos específicos da História dos Kadiwéu, dos Ticuna, dos Guarani, dos Terena, dos Kayabi ou das suas versões para os momentos de aproximação, de dominação ou de antagonismo.

Tópicos de conteúdo e objetivos didáticos

A identidade cultural

- Refletir sobre alguns dos elementos culturais que caracterizam sua comunidade e/ou povo e, ao mesmo tempo, distinguem-no de outras comunidades e povos.
- Localizar em mapas e conhecer outras comunidades/povos que mantêm, com a sua, semelhanças e diferenças em padrões culturais e linguísticos.

A identidade étnica

- Identificar, localizar em mapas e conhecer os povos indígenas vizinhos e as relações que seu povo estabelece com eles.
- Conhecer, identificar, distinguir e localizar em mapas diferentes povos indígenas do Brasil hoje em dia e debater algumas de suas particularidades culturais e algumas de suas problemáticas comuns.

- Conhecer e identificar alguns povos indígenas da América hoje e debater algumas de suas particularidades culturais e algumas de suas problemáticas comuns com os povos indígenas brasileiros.
- Conhecer a história da denominação "índio" para os povos da América e refletir criticamente sobre ela.
- Perceber a diversidade dos povos indígenas do Brasil e da América e conhecer as reivindicações políticas comuns aos povos indígenas diante do Estado brasileiro.
- Debater e organizar o conhecimento adquirido e propor sugestões para os problemas enfrentados por seu povo e pelos demais povos indígenas, por meio de conversas, desenhos, mapas, painéis e textos.

Os direitos políticos

- Conhecer a Lei 6.001/73 - Estatuto do índio.
- Conhecer os direitos coletivos dos povos indígenas no Brasil.
- Conhecer os direitos relativos à educação (OF e LDB).
- Conhecer os órgãos oficiais encarregados das populações indígenas e suas atribuições, tais como FUNAI e Procuradoria Geral da República.

Os direitos territoriais

- Conhecer os artigos da Constituição Federal que estabelecem os direitos indígenas, especialmente o Capítulo VIII, artigo 231, da Constituição de 1988.
- Entender o processo de reconhecimento oficial das Terras Indígenas.

Os indígenas têm lutado muito para conseguir os direitos que hoje têm, como por exemplo na Constituinte e na revisão da Constituição e nas várias mobilizações sobre as terras e a revisão do Estatuto do índio.

Parecer do professor Bruno Kaingang

As lutas políticas

- Conhecer o movimento social, dentro e fora da aldeia, desencadeado no processo de demarcação de sua própria terra.

- Conhecer o movimento indígena atual, suas reivindicações e lutas, organizações, lideranças e conquistas.
- Debater e organizar o conhecimento adquirido por meio de conversas, desenhos, mapas, painéis e textos.

O ENSINO DA HISTORIA E AVALIAÇÃO

No processo de avaliação, é importante o professor considerar os conhecimentos anteriores, as hipóteses e os domínios dos alunos, e relacioná-los com as mudanças que ocorrem no processo de ensino e aprendizagem. Deve identificar a apreensão de conteúdos, noções, conceitos, procedimentos e atitudes como conquistas dos estudantes, comparando o antes, o durante e o agora.

A avaliação não deve medir simplesmente fatos ou conceitos assimilados, mas principalmente deve ter um caráter diagnóstico. O educador deve avaliar também o seu próprio desempenho como docente, refletindo sobre as situações didáticas que permitiram ao aluno estabelecer novas relações entre as informações que possui e adquire e refletir de modo mais crítico sobre a vida social no presente e no passado.

Espera-se que, ao final dos ciclos, os alunos sejam capazes de:

- Identificar algumas características do modo de vida do seu povo.
- Reconhecer alguns marcadores e medidas de tempo utilizados por sua comunidade e suas diferenças e semelhanças com os utilizados por outros povos.
- Reconhecer a importância das lutas dos povos indígenas por direitos sociais, políticos e territoriais.
- Refletir criticamente sobre algumas das relações - do presente e do passado - entre povos indígenas, Estado e sociedade no Brasil.
- Conhecer e saber utilizar alguns direitos territoriais e políticos, garantidos em lei aos povos indígenas no país.

- Dominar alguns instrumentos para se movimentar em universos de valores alheios com autonomia e atitudes críticas.
- Expor ideias, argumentar com clareza, respeitar diferentes pontos de vista e compartilhar ideias e conhecimentos.
- Reconhecer algumas fontes de informação para estudos históricos, saber extrair delas alguns dados significativos e identificar suas linguagens.
- Organizar alguns dos conhecimentos conquistados e representá-los por meio de algumas linguagens.
- Constituir diferenças e semelhanças entre as relações de lutas construídas no presente e no passado. Este critério pretende avaliar se, por meio dos estudos desenvolvidos, o aluno identifica as especificidades das lutas, guerras e revoluções entre grupos, classes e povos e sua interferência nas mudanças e nas permanências das realidades históricas.

Parecer do professor Bruno Kaingang, PR

MATEMÁTICA

POR QUE ESTUDAR MATEMÁTICA NAS ESCOLAS INDÍGENAS?

Pensar o estudo da Matemática na experiência escolar indígena é importante por várias razões. A razão mais enfatizada pelos próprios povos indígenas diz respeito à situação de contato entre os diferentes povos e a sociedade mais ampla.

Neste sentido, a Matemática é fundamental, porque permite um melhor entendimento do "mundo dos brancos" e ajuda na elaboração de projetos comunitários que promovam a conquista da autossustentação das comunidades.

O estudo da Matemática e a sua relação com os conhecimentos em outras áreas do currículo.

O conhecimento matemático é uma das bases para a construção de outros conhecimentos curriculares relacionados às áreas de História, Geografia, Línguas Indígenas e Português, e Ciências. Conhecimentos matemáticos são essenciais para a História e a Geografia, por exemplo, quando se trata de justificar a posse imemorial de territórios indígenas em laudos antropológicos. Saber Matemática é requisito

obrigatório para entender não apenas os vários documentos nos quais os laudos são baseados, que incluem mapas, decretos e portarias que delimitam ou demarcam áreas indígenas, como também notícias de jornal e artigos acadêmicos que descrevem, entre outras coisas, a trajetória da população pela região, em determinada data ou período.

A Matemática também está presente no estudo das línguas indígenas que apresentam modos diferenciados de manejar quantidades, números, medidas, formas e relações geométricas.

SUGESTÕES DO QUE TRABALHAR EM MATEMÁTICA

Os três campos da Matemática

Trabalhar os conteúdos no estudo de Matemática significa estar atento a três campos de estudos: 1. o estudo dos números e das operações; 2. o estudo do espaço e das formas; 3. o estudo das grandezas e medidas. Essas três áreas são a base do estudo da Matemática no Ensino Fundamental. Apesar de distintos entre si, estes campos são, evidentemente, complementares. Neste sentido, devem ser tratados de maneira integrada no processo de pesquisa, ensino e aprendizagem na experiência escolar indígena.

O estudo dos números e operações numéricas

Este campo trata do significado dos números: para que servem e as relações que existem entre eles. Estudar os variados modos de manejar quantidades e medidas diz respeito ao campo "Números e Operações Numéricas". Compreender para que servem os números envolve pensar sobre suas funções. Quando se conta ou se quantifica algo, como o número de hectares ou de quilômetros quadrados da área ou terra indígena, reconhece-se que os números têm funções e trabalha-se com um de seus significados - a quantificação.

Esse campo envolve também o estudo de frações e números decimais, cujo aprendizado é favorecido estudando situações que envolvem cálculos monetários ou medidas de comprimento ou superfície. Trabalhar com as unidades do sistema monetário (real e centavos) facilita a compreensão, porque permite ao aluno lidar com os conceitos de unidade e de sua subdivisão em partes iguais.

O estudo do espaço e das formas

O segundo campo da Matemática, o estudo do espaço e das formas inclui ideias e intuições sobre a forma e o tamanho de figuras e objetos, bem como sua posição ou localização no espaço. Diz respeito, também, às noções de direção e de orientação espacial. Este campo matemático é chamado de geometria. Atividades de geometria desenvolvem, portanto, o sentido espacial, ou seja, a percepção de tudo aquilo que está ao nosso redor. O estudo do espaço e das formas é muito útil para descrever ou representar o mundo que nos cerca.

A leitura, interpretação e construção de plantas e mapas são atividades que exigem a compreensão de variadas relações geométricas. A orientação e a direção no espaço são noções essenciais. Mapas construídos por cartógrafos estão quase sempre orientados pelas direções cardeais: leste, oeste, norte e sul.

O estudo das grandezas e medidas

O estudo das grandezas e medidas (o terceiro campo da matemática) envolve a compreensão de que medir significa comparar duas grandezas entre si: a grandeza tomada como unidade de medida e a grandeza daquilo que está sendo medido.

O professor pode abordar as diferentes formas de medições por meio de:

- unidades de medida usadas em sua comunidade;
- unidades de medidas de outros povos indígenas;
- unidades de medidas usadas na sua região;
- unidades de medidas usadas em nível nacional;
- estudo de como outros povos medem e as unidades de medida usadas por eles em diferentes tempos históricos.

Tempo

Por que é importante medir o tempo? De que maneiras ele é representado nas diferentes sociedades que você conhece? Quais são as unidades de medida do tempo mais usadas na vida cotidiana? Estas são perguntas que podem orientar o estudo das grandezas e medidas com relação ao tempo. Ler, construir e interpretar calendários é excelente atividade educativa para que professores e alunos estabeleçam relações entre as várias unidades de medida do tempo.

Comprimento e superfície

Em que situações da vida cotidiana de sua comunidade são utilizadas medidas de comprimento e medidas agrárias, como centímetro (cm), metro (m) e quilômetro (km)? Por que é importante conhecer as unidades usuais de medidas de superfície, como metro quadrado (m^2), quilômetro quadrado (km^2) e hectare (ha)?

Capacidade e Massa

Quais os métodos que sua comunidade emprega para medir líquidos? O litro é uma medida de capacidade utilizada? O litro é usado também para medir alimentos sólidos, como castanha ou amendoim? As unidades de medida de massa, por sua vez, como grama, quilograma e miligrama, são utilizadas no contexto de sua vida diária?

A Matemática em sala de aula

Recorrer à Matemática para analisar e interpretar situações é um dos aspectos mais importantes da educação matemática. Buscar estratégias de solução, comparando diferentes possibilidades, pontos de vista e métodos, é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem. Isto exige, em primeiro lugar, transformar situações da vida cotidiana em suporte para o estudo da Matemática.

Aqui vão alguns exemplos de situações do cotidiano que podem gerar rica discussão: leitura e traçado de viagens, mapas da área ou reserva indígena, bem como planta das casas do posto, aldeia ou outras construções locais.

O objetivo, aqui, é identificar pontos de referência no espaço, os diferentes modos de medir distâncias e discutir a importância de escalas neste processo.

GEOGRAFIA

O que é Geografia?

A noção de espaço envolve não só as ações de uso e modificação do lugar e suas paisagens, mas a relação afetiva, o imaginário, a visão de mundo. Para os povos indígenas e alguns outros povos do mundo, o espaço geográfico é um espaço sagrado, construído em íntima relação sociedade/natureza. O elemento definidor dessa construção é a cultura, o trabalho, a forma de apropriação do espaço.

POR QUE ESTUDAR GEOGRAFIA NAS ESCOLAS INDÍGENAS?

O espaço geográfico

Cada povo do mundo vive num lugar diferente e cria diferentes maneiras de entender, dar nome e se relacionar com esse lugar e suas paisagens, criando e transformando seu espaço geográfico ao longo do tempo.

Há povos que vivem nos desertos, no meio de areia e sol, com muito calor e pouca água. Há povos que vivem em desertos muito frios, no gelo e aprendem a morar, viajar, caçar, trabalhar, dormir, tudo na neve e conseguem ver muitos tons de branco. Há os que vivem nas cidades, os que vivem em terras baixas, os que vivem em montanhas de grande altitude, os que vivem na beira do mar, ou em ilhas no meio do oceano, os que vivem em lugares mais industrializados...

De acordo com cada lugar e suas paisagens, as pessoas criam maneiras de viver e de usar seus territórios, construindo seu espaço geográfico. A geografia é isso: o povo, os lugares e suas paisagens, e a relação do povo com seu espaço em um determinado tempo histórico. Seja onde for que viva um povo, ele se relaciona com o seu espaço e cria um modo de entendê-lo e explicá-lo, ou seja, a sua geografia. Cada um tem a sua maneira de entender e de se relacionar com a terra, com as águas, com as plantas, com o céu, com a chuva, com o vento, com o sol e com outros povos, outras formas de interpretação do espaço.

PARA QUE ESTUDAR GEOGRAFIA?

Em geral, nessas escolas, o estudo da Geografia pode alargar os conhecimentos já existentes, contribuir para a luta contra os preconceitos e em favor do sentimento da pluralidade e apresentar respostas sobre outros povos e sobre fenômenos da natureza.

SUGESTÕES DE TEMAS

Cada professor, na elaboração de seu plano de ensino, deve selecionar os assuntos, de forma a pensá-los com o auxílio de ideias e instrumentos de trabalho vindos das outras áreas como História, Arte, Ciências, Educação Física, Língua Indígena, Língua Portuguesa, Matemática, dando sequência aos conteúdos e objetivos de acordo com as características de seu povo, de sua aldeia ou de seu grupo

familiar, de forma a perceber diferenças e semelhanças com outros povos, de outros lugares e tempos.

Temas de estudo em Geografia

A preocupação na organização dos temas de estudo que são apresentados a seguir é buscar valorizar aspectos do modo de vida indígena, comparando com outros modos de vida na aldeia, em outras aldeias e nas cidades, a partir da ligação que as pessoas têm com o espaço geográfico ou com o seu componente visível, que é a paisagem.

A proposta não é seguir uma sequência em linha reta, mas abordar o eu, o grupo familiar, a comunidade, a aldeia, a cidade, o Brasil e o mundo, de forma comparativa e integrada. O importante é reconhecer e refletir sobre os diferentes modos de ser, viver e trabalhar nos diferentes lugares, valorizando os aspectos da cultura e do modo de se relacionar, seja entre as pessoas seja entre estas e a natureza.

Aqui pode-se aprofundar o estudo da água, dos solos, do fogo, das questões ambientais relativas a cada paisagem local e regional, observando, descrevendo, comparando e explicando. Também podem ser estudados os componentes naturais de uma paisagem, a relação entre a água e a floresta, entre as plantas e o fogo, entre a cidade e a agricultura, entre a aldeia e a agricultura, entre a floresta e a agricultura, cruzando tópicos para estabelecer relações, identificar diferenças, problemas e buscar soluções. Existem muitas maneiras de se trabalhar as relações entre o local e o global.

Os espaços geográficos da aldeia, do território, de outros territórios

Objetivos didáticos

- Conhecer e valorizar o conhecimento tradicional de seu grupo familiar, sua aldeia e seu povo sobre seu espaço e sua cultura (quanto às formas de orientação espacial, à posição geográfica, aos sistemas de representação espaciais, aos sistemas de classificação do relevo, do clima, dos solos, etc.);
- Fortalecer sua identidade cultural conhecendo outros modos de viver;
- Reconhecer bem o lugar onde seu povo vive (os elementos da natureza, os pontos de referência) e a importância da relação entre componentes da natureza (águas, plantas, animais, solos, relevo, entre outros) e o modo de vida de seu povo;

- Comparar os valores da vida social de seu povo com outros valores na sociedade, desenvolvendo atitude crítica em relação às diferenças;
- Conhecer e dominar a linguagem e a simbologia dos mapas e identificar diferentes tipos de mapa;
- Conhecer/reconhecer e valorizar a história e a ocupação espacial de seu povo, inclusive os lugares sagrados.

SUGESTÕES DE TRABALHO

Para o ensino da Geografia, o professor tem a tarefa de criar situações educativas que levem o aluno a comparar e analisar os diferentes conhecimentos que existem, e assim ir refletindo sobre o seu saber através do saber dos outros.

A proposta é formar os alunos e alunas como pesquisadores do seu povo, do seu tempo, do seu território e de outros territórios. Um dos caminhos que o professor pode percorrer junto com seus alunos, não só na área de Geografia, é através de **projetos de pesquisa.** O aluno está envolvido em uma experiência educativa em que o processo de construção do conhecimento está integrado às práticas vividas.

CIÊNCIAS

As sociedades indígenas e as ciências

Como observadores atentos a tudo o que acontece à sua volta, os povos indígenas são capazes de descrever com riqueza de detalhes o comportamento dos animais; a diversidade das plantas; o movimento das águas; as mudanças do clima; o lento correr das estações; as mudanças que acontecem no céu ao longo do ano. Estes importantes conhecimentos, inclusive, têm sido utilizados na pesquisa científica atual, contribuindo para o melhor conhecimento dos ambientes brasileiros.

Observando tudo e exercitando continuamente a memória e os sentidos, conseguem distinguir os diversos odores e perceber uma rica coleção de cores nos diversos elementos da natureza.

As ciências na escola

O estudo das ciências nas escolas indígenas justifica-se pela necessidade que essas sociedades têm de compreender a lógica, os conceitos e os princípios da ciência ocidental, para poderem dialogar em melhores condições com a sociedade nacional e, ao mesmo tempo, apropriarem-se dos instrumentos e recursos tecnológicos ocidentais importantes para a garantia de sua sobrevivência física e cultural.

E importante que se tenha em mente o caráter dinâmico da produção científica, que se intensificou nos últimos séculos e que produziu mudanças nas concepções humanas sobre a Terra, o Universo e a Vida. No entanto, as ciências permanecem como um empreendimento em aberto, sem ter respondido de forma definitiva a questões fundamentais, sobre a origem da vida e do homem, por exemplo. Aprender ciências é sempre um desafio, pois muitas vezes é necessário superar ideias que parecem óbvias a partir das observações cotidianas.

No campo da saúde, a dificuldade de acesso das populações indígenas aos serviços de atenção à saúde e a necessidade de formação de pessoal capacitado colocam a escola como lugar privilegiado para repasse de informações sobre o tema, bem como um importante espaço no processo de formação dos agentes de saúde locais. Educação e saúde são problemas e reivindicações que andam juntos na maioria das sociedades indígenas no Brasil.

Motores e aparelhos

Tome-se agora um outro povo que mora na mata, sossegado, longe das cidades. Talvez seja importante para este povo entender como funcionam os motores usados pelos não-índios para movimentar tratores, carros e barcos. O que faz o motor funcionar? O que acontece com a gasolina, álcool ou óleo diesel que é colocado dentro do motor? De onde são tirados esses líquidos? O que acontece quando o motor estraga? Por que estraga?

O povo Xacriabá, que vive em Minas Gerais, mora perto de uma cidade e está em contato com a sociedade regional/envolvente há um bom tempo. Para os Xacriabá, pode ser importante estudar como funcionam os eletrodomésticos e os aparelhos usados na comunicação. Por que os aparelhos elétricos funcionam? Como o rádio pode falar? E o telefone, como leva a voz de uma pessoa até o ouvido de outra que está longe? Quais são os aparelhos que enxergam um jogo de futebol no Rio de Janeiro e mostram a partida em outro lugar por meio da televisão?

Eletricidade

Os professores indígenas, de modo geral, têm muita curiosidade sobre a eletricidade e os aparelhos elétricos que são usados nas cidades. O uso e funcionamento desses aparelhos podem se constituir em um tema de estudo. Pode-se começar perguntando, por exemplo, como funciona uma lanterna. Por que as lâmpadas produzem luz? Por que a pilha gasta? Como ela funciona? O que é eletricidade? A eletricidade só passa pelos fios? Por quê? Na lanterna, é a pilha que produz eletricidade; e nas cidades, como é? Por que são construídas grandes usinas nos rios para produzir eletricidade? Como essas usinas funcionam? Como a eletricidade é levada até as cidades? E as placas solares usadas pela FUNAI em muitas aldeias, como funcionam? Essas placas podem produzir eletricidade mesmo em um dia sem sol? Por quê?

O conhecimento indígena, sua pesquisa e registro.

Da mesma forma, os vizinhos não-índios de muitos povos indígenas se perguntam sobre as habilidades desses povos em produzir seus utensílios domésticos. A escola indígena é espaço propício para veicular, por intermédio de registros estabelecidos a partir do diálogo e pesquisa com a comunidade, a formulação sistematizada desses conhecimentos tradicionais.

Para isso é preciso perguntar, para as pessoas certas, como se faz, por exemplo, a cerâmica. Para o vaso ficar duro e resistente, o que é preciso fazer? E para pintar o vaso, como conseguir as tintas? Quando se deve aplicar a tinta? O mesmo trabalho de pesquisa deve ser feito para outros objetos. Um arco, por exemplo, como deve ser feito? Que madeira escolher? E as flechas, como fazer para que "andem" na direção certa?

Sugestões de temas de estudo

As comunidades humanas constroem diferentes formas de relacionamento com seus ambientes de vida. As crenças mágico-religiosas sobre a terra, a água, o fogo, os corpos celestes e os rituais que se fazem para que o mundo continue funcionando normalmente são aspectos importantes dessas relações.

Entre os índios Ticuna, o ser sobrenatural 0'ma ou "mãe do vento" costuma ser representado com um pênis enorme, com o qual derruba as árvores na floresta,

provocando tempestades. Seu acompanhante, o Mawu, possui um escudo circular de grandes dimensões que usa para movimentar o ar e produzir o vento.

Uma coisa importante a se trabalhar na escola é a classificação do território indígena em tipos de região, com base nas características das rochas e do solo, altitudes, inclinações, drenagem e abastecimento de água e vegetação. Nesse estudo, as Ciências cruzam com a Geografia e também com os Temas Transversais de Terra e Conservação da Biodiversidade, e Autossustentação.

Uso e conservação

O ser humano é, dentre todos os seres vivos, o que mais tem capacidade de modificar os ambientes e as paisagens. Antigamente, a natureza podia parecer uma fonte de recursos naturais que nunca se acabaria, mas hoje já se vê que alguns recursos, sem os quais as pessoas não podem viver, estão se esgotando, por causa da exploração predatória e irresponsável.

No estudo da utilização dos recursos naturais e do desenvolvimento econômico, é importante que na escola sejam construídos conceitos, conhecimentos e atitudes sobre a conservação do meio ambiente, para que os alunos desenvolvam atitudes conservacionistas. É dessa maneira que se devem trabalhar os conceitos sobre ambientes naturais e sobre a fauna, a flora, a cadeia alimentar, a biodiversidade, os recursos minerais, as águas, os solos, os climas.

Sugestões de conteúdos para estudo em Ciências

Animais

Que tipo de animais você conhece? Do que se alimentam esses animais? Você pode agrupá-los de acordo com sua alimentação? Onde vivem os diferentes animais? Como vivem? Quais os materiais utilizados por eles para construir suas moradias? Você pode classificá-los de acordo com os ambientes em que vivem? Qual o comportamento dos animais: hábitos diurnos e noturnos? Qual o nome das aranhas que você conhece? Qual o nome dos peixes que você conhece? Qual o nome das aves que você conhece? Você pode agrupá-los por nomes? Quais os animais que são domesticados pelo grupo? As pessoas se alimentam desses animais ou são de estimação?

Plantas

Que tipos de plantas existem na sua região? De que maneira você pode agrupá-las? Você sabe como as plantas se alimentam? Qual é a relação das plantas com o ar que respiramos? E com o solo? E com o clima? Quais as novas plantas introduzidas após o contato?

Extinção de espécies

Quais os problemas causados pela extinção dos vegetais e animais? Quais os cuidados que se deve ter para a preservação das plantas e dos animais?

Ambientes e suas transformações

Quais as diferentes paisagens que você conhece? Como são os ambientes aquático, terrestre, celeste? Quais as transformações do ambiente causadas pelo homem? Quais os problemas causados pela monocultura, pela mineração, pela industrialização, pelo desmatamento? O que é poluição? Quais as formas de poluição que você conhece?

Lixo

O que é lixo? Onde você joga o seu lixo? Qual a relação entre o lixo e as doenças parasitárias? O que são decompositores? Qual sua função? Como podemos resolver o problema do excesso de lixo?

Água

Você já imaginou viver sem água? No lugar onde você mora tem água na natureza? De que forma, igarapés, rios, lagoas? No lugar onde você mora tem problema de seca? Você sabe de onde vem a água na natureza? Sabe o que é lençol freático? Como se forma a chuva? Como se dá a evaporação da água? Como se dá a condensação da água? Qual o ciclo da água na natureza (nuvens, neblina, orvalho, geada, chuva, granizo)? Quais as utilidades da água? Quais os problemas da água poluída por produtos químicos (detergentes, adubos, inseticidas)? Quais os problemas da água contaminada por micróbios? Como se purifica a água? O que podemos fazer para não poluir as águas? Quais as histórias e mitos sobre a água?

Ar

Dê exemplos de movimentos do ar que você conhece? Quais os vários tipos de ventos identificados por seu povo? Quais as características do ar? Para que serve o ar? Como se dá a respiração do homem, dos animais e das plantas? Por que é importante para a pureza do ar o plantio e a proteção das árvores? Quais as histórias e mitos sobre o ar e o vento?

O CORPO HUMANO E A SAÚDE

Cuidados corporais: decoração pessoal

Do ponto de vista social, pode-se dizer que é característico do ser humano realçar suas qualidades naturais usando artifícios. Preocupa-se em manter bem sua pessoa; destaca, esconde ou modifica partes de sua aparência, como traços do rosto, crescimento de cabelos; enfeita-se e usa roupas para proteger-se ou para distinguir-se dos semelhantes. É prática muito difundida modelar o corpo de acordo com determinada ideia de beleza. Por exemplo: modelar simplesmente a cabeça da criança com as mãos ou com a aplicação de bandagens; aplicar tatuagens e escarificações no corpo; perfurar o septo nasal, o lóbulo da orelha ou os lábios e levar enfeites nos orifícios; usar a pintura corporal, e assim por diante.

O Corpo humano e a alimentação

Do ponto de vista fisiológico, de maneira geral, é importante, além de conhecer o corpo e seu funcionamento, identificar as principais variedades de animais e plantas empregadas na dieta do grupo indígena. Em muitas sociedades, existem rituais que marcam o início sazonal de alimentos e mitos relacionados com a sua origem, ou que se referem à maneira de obtê-los, cultivá-los, conservá-los e prepará-los.

Nesta seção, pode-se trabalhar com as formas pelas quais um povo se mantém dentro de uma série de condições geográficas: solo, clima, vegetação etc., fazendo uma ponte com o estudo da Geografia e, outra vez, com o tema transversal Autossustentação.

À procura de alimentos

O contato com a sociedade envolvente resultou, para muitas sociedades indígenas, em degradação ambiental e introdução de novas doenças que, somadas

às mudanças na prática da obtenção de alimentos e nos hábitos alimentares, ocasionam sérios problemas na saúde física, mental e social do indivíduo.

Sendo assim, o tema "à procura de alimentos" é central para poder se debater a abundância ou escassez de alimentos; os impactos ambientais; as transformações do meio ambiente; os benefícios ou problemas causados pela introdução de novas tecnologias; a introdução de novas espécies vegetais e animais e a extinção de espécies animais e vegetais.

Estas questões podem ser abordadas de acordo com os seguintes tópicos: a coleta de alimentos (a coleta pura e simples de animais silvestres como insetos, moluscos, plantas, frutas); o cultivo de plantas (horticultura, agricultura, cuidados e estímulos para o desenvolvimento de certas plantas); a domesticação de animais (criação para uso do proprietário ou comercialização); a caça e a pesca (diversidade das espécies e as práticas para a obtenção dos animais); dados populacionais (povos como os Xavante, os Xikrin, os povos habitantes do Parque Indígena do Xingu, entre outros, vêm registrando, nos últimos anos, aumento demográfico). Novamente, aparece o Tema Transversal Autossustentação.

Aspectos sociais do corpo: semelhanças e diferenças.

Quais as semelhanças e diferenças, em diversas sociedades, entre hábitos alimentares, vestimenta, ornamentos corporais, corte de cabelo, feições? Quais os cuidados para o desenvolvimento do corpo da mulher e do homem, nas diferentes idades, usados por seu povo e por outros que você conhece? Quais são os ritos de passagem?

Desenvolvimento biológico do corpo.

Quais os cuidados para o desenvolvimento biológico do corpo? Como se calcula a idade de uma pessoa? Quais as modificações físicas e comportamentais na infância e adolescência? Qual a alimentação adequada para as diferentes faixas etárias?

O corpo humano, seus órgãos e funções.

Quais os nomes indígenas (onde a língua indígena é usada) para a estrutura do corpo humano? Quais as concepções tradicionais de seu povo a respeito das funções dos diferentes órgãos do corpo humano? Quais as características externas do corpo humano? Qual a relação dos órgãos externos com as suas respectivas funções? Qual

a relação entre os órgãos dos sentidos e as percepções do ambiente? Quais as características internas do corpo humano? Qual a função de cada órgão?

Saúde e doença

Na família, tem alguém com problema de saúde? Quais as doenças mais comuns em sua localidade? Qual o nome dessas doenças? Quem trata? Por que as pessoas ficam doentes? Qual a ocorrência em sua aldeia de algumas doenças como sarampo, catapora, tuberculose? Quais os conhecimentos tradicionais e práticos de anatomia e fisiologia humana e suas correlações com o tratamento de enfermidades? Quais as doenças tradicionais de sua localidade? Que doenças apareceram após o contato com os não-índios? Como se dá a transmissão de doenças entre as pessoas de um mesmo local e entre as diversas aldeias? Quais as crenças sobre a origem e causas das doenças antigas e das doenças novas? Quais as diferenças entre contaminação e infecção?

Serviços de saúde

Qual a importância da vacinação como meio de prevenir algumas doenças? Quais os vermes intestinais mais comuns em sua região? Como se pode combatê-los? Como vivem as pessoas que moram perto de você? Quais as fontes de água? Existe serviço de saúde onde você mora? Como ele funciona? Quais são os acidentes mais comuns em sua localidade? Com que frequência eles ocorrem? Como são tratados?

Higiene

Quais as condições de higiene da região onde você mora? Quais os hábitos de defecação e urinação? Quais as precauções contra insetos e prevenções de epidemias e enfermidades contagiosas? De que maneira se dá a remoção do lixo, dos resíduos caseiros? Quais as regras em relação ao preparo de alimentos, recolhimento e armazenamento de água, asseio corporal? Qual a importância do asseio corporal para a manutenção da saúde? O que você ou cada um de sua comunidade pode fazer para melhorar as condições de higiene e saneamento básico?

Doenças sexualmente transmissíveis (DST)

Qual a importância da higiene adequada dos órgãos genitais feminino e masculino? Qual a importância do tratamento médico das infecções dos órgãos genitais? Quais as consequências resultantes de situações de aglomeração e promiscuidade? Quais as doenças sexualmente transmissíveis e seu fluxo de transmissão? Quais são as causas e a prevenção das doenças sexualmente transmissíveis?

Objetivos didáticos

- Identificar e valorizar as formas de bem estar físico, mental e espiritual do indivíduo e de sua sociedade;
- Identificar e valorizar as tradições terapêuticas do seu povo;
- Valorizar as transformações físicas, sociais e espirituais do corpo;
- Valorizar os alimentos tradicionais;
- Conhecer as consequências da adoção de alimentos não-indígenas para a saúde;
- Identificar uma dieta diversificada e equilibrada;
- Reconhecer a importância da higiene na prevenção de doenças;
- Conhecer e identificar os sintomas e formas de prevenção e tratamento das doenças sexualmente transmissíveis (DST);
- Compreendendo as relações entre DST e o entorno das áreas indígenas;
- Reconhecer as condições epidêmicas ou endêmicas;
- Compreender como os seres humanos recebem informações por meio dos sentidos;
- Conhecer as explicações dos mais velhos e as da ciência ocidental sobre som e audição, luz e visão.

ARTE

A arte está presente em todas as culturas do mundo: nas culturas que existem hoje ou que existiram em tempos passados.

Desde épocas mais antigas, os povos cantavam, dançavam e produziam pinturas, gravações e esculturas. As figuras, gravadas e pintadas nas paredes de

grutas e cavernas (arte rupestre), representam imagens de pessoas, cenas de caça e de dança, além de outros motivos que faziam parte da vida cotidiana e religiosa dessas sociedades. Ainda hoje é possível apreciar muitas dessas pinturas, as quais servem de referência para estudos sobre os modos de vida e a cultura de populações que viveram há milhares de anos atrás.

Aproximando-se da arte produzida em diferentes tempos e lugares, compreende-se que o mundo é formado por múltiplas culturas, e que esta diversidade pode ocorrer num mesmo país ou numa mesma região. O Brasil, por exemplo, é formado por diferentes grupos étnicos e culturais: os povos indígenas, os descendentes de povos africanos, os imigrantes japoneses, italianos, portugueses, espanhóis, poloneses, entre outros, e seus descendentes. Assim, encontram-se em nosso país não só várias línguas, religiões, formas de organização social, visões de mundo, mas também diferentes produções artísticas.

Os povos indígenas, da mesma forma, se diferenciam entre si e das demais culturas pela maneira de realizar suas festas, de fazer música, de construir a casa, de explicar sua origem, de relacionar-se com a natureza e com o mundo sobrenatural.

As produções artísticas se constroem a partir de valores, regras, estilos, conhecimentos técnicos, materiais e concepções estéticas distintas em cada povo. Assim como ocorre entre outras etnias e culturas que existem no mundo, a arte nas sociedades indígenas é um dos elementos importantes na formação de identidades específicas.

Ademais, as expressões artísticas representam um suporte de memória e, enquanto produção individual e coletiva, fazem referência à história do indivíduo, de sua família e de sua sociedade. Entretanto, a arte não se constitui em algo que não muda, que se transmite através de gerações de modo inalterado. Ela é constantemente elaborada e reelaborada, ao longo do tempo e através do espaço, e seu dinamismo acompanha a própria vida da sociedade produtora.

Além de outras funções, as produções artísticas dos povos indígenas são um meio de comunicação de aspectos da cultura, da vida social e da visão do mundo por intermédio dos objetos, das danças, da pintura corporal e dos cantos, são transmitidas e/ou registradas as lembranças, os acontecimentos dos mitos, as referências de parentesco, a existência e o aspecto dos seres sobrenaturais.

A arte indígena deve ser compreendida por suas diferentes características de estilo, de formas, de materiais e de concepções estéticas, além dos aspectos

simbólicos e das relações que mantém com as demais esferas da vida cultural, social e econômica.

O estilo artístico de um povo é identificado, no caso das artes visuais, por um conjunto de características relacionadas com a forma, a cor, o tipo de decoração, a técnica, a matéria-prima. Há também o estilo de dançar, de fazer música, de construir a casa. Esse conjunto de elementos que formam o estilo de cada povo busca atingir determinados padrões estéticos.

Nas culturas indígenas, o julgamento do que é bom, bonito, correto, tem por base critérios muito especiais. Tais critérios podem ser materiais, como as penas que são usadas; técnicos, como o modo de se montar uma fieira de penas; simbólicos, o que essa fíeira de penas representa.

Em cada sociedade indígena, existem pessoas que desenvolvem conhecimentos específicos a respeito de certas categorias ou modalidades artísticas. Há sempre alguém que sabe confeccionar melhor um cesto cargueiro, um pote ou uma flauta; que sabe cantar ou fabricar um instrumento musical com mais habilidade e competência; que sabe contar histórias com mais riqueza de detalhes e domina o estilo de narração. Por intermédio dessas pessoas, que podem ser chamadas de especialistas, os conhecimentos se renovam e se transmitem às novas gerações.

A transmissão desses conhecimentos — sejam técnicos, estéticos ou outros — varia de uma cultura para outra, podendo ser feita pelos pais, irmãos mais velhos, especialistas ou pessoas mais idosas. De modo geral, a idade da pessoa determina o início do aprendizado das diferentes expressões artísticas, sejam os cantos, as danças, os objetos ou outros. Esta aprendizagem também está relacionada ao sexo das pessoas, pois geralmente as mulheres se especializam em determinadas manifestações artísticas e os homens em outras.

PORQUE ESTUDAR ARTE NAS ESCOLAS INDÍGENAS?

Cada modalidade artística tem suas particularidades: nas artes visuais (desenho, pintura, escultura, gravura etc.) estudam-se as técnicas, o preparo das tintas, trabalham-se as linhas, as formas, as cores; no teatro, os personagens, o texto, o cenário; na música, há os ritmos, a altura dos sons, o timbre da voz, e assim por diante.

As experiências e referências adquiridas pelo ensino da Arte atuam positivamente sobre os alunos, aumentando-lhes o sentimento de pertencerem a determinado povo e contribuindo para a construção de identidades.

A compreensão da Arte como uma forma de expressão e comunicação, presente em diferentes sociedades, possibilita trabalhar melhor as diferenças, o que beneficia os alunos tanto nas relações pessoais, em situação de contato com outros povos, quanto na valorização das produções de sua própria cultura. Permite compreender, ainda, que todos os seres humanos possuem as mesmas capacidades de criar, expressar ideias, imaginar, ser sensível, ter emoções, ter competência para desenvolver técnicas elaboradas, selecionar materiais e ampliar a percepção do mundo em que vivem.

A sensibilidade das populações indígenas para a arte, especialmente para as artes visuais, vem fazendo despontar artistas índios que, a exemplo dos povos nativos do Canadá, da Austrália ou da Nova Guiné, desenvolvem produções individualizadas, porém mantendo vínculos com a arte de sua cultura, seja através dos temas, dos materiais ou do estilo. Destaca-se, entre outros, o artista Severo Potiguara, da Aldeia Tracueira - Baia da Traição - PB que, em belíssimas telas, traz para o mundo das imagens diferentes aspectos da mitologia de seu povo. Severo vem expondo seus trabalhos em vários locais do Brasil.

Com essas considerações, pretende-se mostrar que a arte — por estar presente em todas as culturas —, ao ser estudada e experimentada na escola indígena, permite compreender as relações entre o particular e o universal, as semelhanças e diferenças entre os tantos povos de épocas e lugares distintos, possibilitando, ainda, identificar aspectos que formam a identidade de um país, de uma região, de um grupo social e dos próprios indivíduos.

PARA QUE ESTUDAR ARTE NAS ESCOLAS INDÍGENAS ?

O ensino da arte nas escolas indígenas deverá contribuir para que os alunos sejam capazes de:

- Compreender a arte como uma forma de expressão e comunicação presente em todos os povos, de diferentes tempos e lugares, reconhecendo a pluralidade cultural como um direito de todos os grupos sociais;
- Compreender a importância da arte como patrimônio e como elemento formador da identidade étnica e cultural;

- Refletir sobre as diferentes linguagens da arte (música, teatro, dança, artes visuais), como se apresentam em sua cultura e em outras, estudando a sua história, identificando e experimentando técnicas, materiais e recursos, procedimentos criativos e de apreciação;
- Identificar aspectos que singularizam a arte de sua cultura frente a outras culturas, indígenas ou não;
- Reconhecer a importância de registrar, conservar e divulgar as produções artísticas de sua sociedade e de outras, sabendo organizar informações e utilizar recursos, materiais, técnicas e procedimentos variados.

A partir desses objetivos mais gerais, os conteúdos e os objetivos didáticos organizam-se em três temas:

I. Arte, expressão e conhecimento.
II. Arte e pluralidade cultural.
III. Arte, patrimônio e identidade.

Arte, expressão e conhecimento

Objetivos didáticos

- Valorizar as várias produções artísticas presentes nas atividades cotidianas e rituais da comunidade, entendendo suas especificidades em relação a outras produções artísticas;
- Refletir sobre o processo de confecção dos objetos de uso cotidiano e ritual, como também suas funções, significados e relações com as diferentes situações da vida da comunidade;
- Comparar conceitos que envolvem a apreciação das produções artísticas de sua comunidade e de outras culturas;
- Valorizar o saber dos especialistas/produtores em arte de sua sociedade e de outras.

Conteúdos

- A produção artística/cultural da comunidade;
- As técnicas de confecção dos objetos;

- Importância da música e da dança;
- As pinturas corporais e a decoração dos objetos;
- A produção de máscaras;
- Análise de habitações;
- Conhecimento da natureza;
- As matérias-primas e sua obtenção na natureza;
- Exploração das linguagens da Arte (plástica, música, dança, teatro);
- Exploração de outros materiais, técnicas e recursos.

Arte e Pluralidade Cultural

Objetivos didáticos

- Compreender a importância da arte como uma manifestação presente em todos os povos e culturas, de diferentes tempos e lugares;
- Compreender a arte como uma forma de aproximação entre as diversas culturas, observando os elementos que marcam as diferenças e semelhanças;
- Identificar como as diferentes linguagens da arte se apresentam em outras culturas;
- Redimensionar o valor e a importância das manifestações artísticas de sua sociedade, situando-as no contexto universal da arte;
- Reconhecer o valor da arte e da cultura das minorias étnicas e sociais existentes no Brasil e em outros países;
- Reconhecer a diversidade de expressões culturais e artísticas que caracterizam as diferentes regiões brasileiras e de outros países, observando, também, como isso ocorre na região onde se localiza a escola;
- Valorizar a produção artística pessoal, a partir do contato com produções de crianças e jovens de outras culturas;
- Valorizar o intercâmbio com outros povos e culturas

Arte, patrimônio e identidade

Objetivos didáticos

- Compreender as expressões artísticas de sua sociedade e de outras, enquanto patrimônios culturais que devem ser preservados, valorizados, documentados e divulgados;
- Valorizar e defender o patrimônio artístico e cultural de sua sociedade, reconhecendo-o como parte do patrimônio nacional e universal;
- Compreender as produções artísticas de sua sociedade e de outras, como elementos que propiciam identidade étnica e se constituem em suportes de memória coletiva;
- Reconhecer traços que singularizam as produções artísticas de sua sociedade frente a outras populações indígenas ou a outros grupos tradicionais ou não;
- Dominar recursos, técnicas e demais procedimentos de organização, documentação e divulgação do patrimônio artístico de sua sociedade e de outras.

O ENSINO DA ARTE E A AVALIAÇÃO

A avaliação da disciplina de Arte é muito específica e de certa forma complexa. O professor deve estabelecer critérios bastante claros, principalmente quando se trata da avaliação da produção artística (desenhos, pinturas, esculturas, poemas, dramatizações, movimentos de dança, expressões musicais, etc.) de alunos de escolas indígenas.

Torna-se fundamental, portanto, acompanhar os caminhos percorridos pelos alunos durante o processo de criação e apreciação, não se limitando apenas ao produto final, ou seja, ao julgamento dos trabalhos depois de prontos. É necessário que o professor avalie as transformações que estão acontecendo e as que ainda precisam acontecer com relação aos modos de pensar e fazer arte.

Os critérios de avaliação devem considerar aspectos tais como: percepção, imaginação, observação, reflexão, concentração, interesse e capacidade de comparar, interpretar, analisar, julgar.

Os alunos deverão ser capazes de:

- Conhecer e valorizar as expressões artísticas da sua cultura, compreendendo-as como um dos aspectos formadores da identidade étnica;

- Compreender o sentido da arte como algo que propicia o desenvolvimento da imaginação, da percepção, do fazer, e que permite ampliar a dimensão da realidade cotidiana, passando a ter uma participação mais ativa nos processos culturais, em especial os criativos, necessários à construção de outros conhecimentos;
- Desenvolver habilidades e capacidades individuais em relação às diferentes modalidades artísticas, tais como música, artes visuais, teatro e outras;
- Conhecer as tantas formas de arte existentes em outros povos, compreendendo por intermédio delas a questão da diversidade cultural;
- Compreender a importância da produção artística de sua sociedade no contexto universal da arte.

EDUCAÇÃO FÍSICA

POR QUE ESTUDAR EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS INDÍGENAS?

A área da Educação Física trabalha com os vários conhecimentos sobre os movimentos do corpo humano, que se acumulam ao longo do tempo e que se transmitem numa determinada sociedade. As brincadeiras, os jogos, os esportes, as lutas, as danças e as formas de ginástica fazem parte da chamada "cultura corporal de movimento".

Nas mais recentes tentativas de se elaborar um currículo dessa disciplina, que seja compatível com as necessidades dos grupos indígenas brasileiros, é comum começar com afirmações que levam a esses questionamentos, que aparecem nas propostas de formação de professores índios do Potiguara.

Em primeiro lugar, cabe pensar no que seria uma Educação Física diferenciada. A posição deste referencial sobre esse assunto está ancorada na ideia de que, em todas as sociedades, independentemente da escola, existem atividades envolvendo transmissão de conhecimentos e valores referentes ao uso do corpo. E é por isso que este documento sustenta que as culturas indígenas, por si mesmas, têm suas próprias formas de Educação Física.

Na maior parte dos grupos indígenas, os conhecimentos da área da Educação Física são transmitidos às novas gerações por meio de métodos próprios de aprendizagem, sobre os quais a escola não tem nada a dizer. Não é necessário incluir

essas atividades no currículo escolar, pois elas fazem parte do conjunto de conhecimentos que o aluno possui independentemente da escola.

Dentro e fora da escola: a Educação Física específica e intercultural

Para alguns grupos indígenas, é possível que não haja nenhuma razão para se ensinar Educação Física na escola. Pode ser que eles considerem que a educação corporal informal (fora da escola) e as atividades físicas desenvolvidas no dia a dia e nos rituais são suficientes para a formação de suas crianças e seus jovens. Se a decisão for essa, ela precisa ser respeitada.

Ter as atividades físicas - cotidianas ou realizadas apenas em épocas especiais - fora do domínio e do calendário da escola é um direito das comunidades indígenas brasileiras. Para efeitos legais, se houver necessidade, elas devem ser consideradas como parte dos programas de Educação Física das comunidades.

É certo que hoje em dia as práticas esportivas têm atraído bastante o gosto dos índios, integrando o cotidiano e o imaginário de muitos dos povos indígenas que vivem no país.

A esse respeito, Pereira (2006) afirma:

> Há campeonatos estaduais de futebol indígena, torneios dentro de áreas e reservas, encontros futebolísticos entre aldeias e, até mesmo, uma Seleção Nacional de Futebol dos Povos Indígenas. Existem etnias em que as mulheres também jogam, e as crianças e os jovens índios crescem familiarizados com esse jogo.

Assim, a área de Educação Física escolar pode estar voltada para um primeiro objetivo, compatível com as demandas e realidades indígenas atuais: trata-se de fazer com que o aluno, a partir dos conhecimentos próprios de sua cultura e dos conteúdos aprendidos nas outras disciplinas escolares, conheça e avalie criticamente aqueles elementos da "cultura corporal de movimento" (brincadeiras, jogos, esportes, exercícios de ginástica, danças, lutas, etc.) da sociedade envolvente que, na perspectiva indígena, forem mais interessantes e atraentes.

Nas escolas indígenas, as aulas de Educação Física podem ser um espaço em que as crianças e os jovens comecem a sistematizar as informações e conhecimentos sobre esportes como o vôlei, o futebol e o atletismo, com os quais eles têm contato

através de meios de comunicação, do contato com não-índios e da prática dos próprios adultos nas comunidades em que vivem.

SUGESTÕES DE TRABALHO

O que trabalhar

A partir do que foi dito até aqui, pode-se perceber que o currículo de Educação Física em escolas indígenas abrange três grandes temas de estudo:

- a cultura corporal de movimento do próprio grupo;
- a cultura corporal de movimento de outros povos indígenas;
- a cultura corporal de movimento da sociedade envolvente (brasileira e internacional).

Abaixo, sugerimos alguns conteúdos a serem abordados em cada tema.

No tema 1 :

- Levantamento de práticas corporais tradicionais: jogos, danças, lutas, brincadeiras, técnicas de confecção de utensílios, técnicas de caça, pesca, plantio, etc.;
- Histórias e significados culturais dessas diferentes práticas;
- Práticas corporais infantis e adultas;
- Atividades físicas femininas e masculinas.

No tema 2:

- Práticas corporais de diferentes povos indígenas: seus significados históricos e culturais; sua comparação com práticas da própria comunidade;
- Atividades com jogos selecionados de outros povos.

No tema 3:

Quanto ao tema 3, valem alguns comentários prévios. Este tema não deve, necessariamente, limitar-se aos esportes mais praticados no Brasil. Na perspectiva da educação intercultural, é claro que há muito mais a ser ensinado e aprendido.

Conhecer a Educação Física "dos brancos" não é, apenas, entender e praticar futebol, vôlei ou provas de atletismo.

No interior da disciplina, há um rico universo cultural, que reúne brincadeiras, jogos, danças, lutas, formas de ginástica, práticas de malabarismos corporais, etc., e que engloba, até mesmo, atividades que os "brancos" aprenderam com outros povos.

A capoeira, por exemplo, uma "mistura" de dança com luta, foi criada pelos africanos que viviam como escravos no Brasil. Hoje, ela é ensinada em muitas cidades do país e faz parte do currículo de alguma escolas não-indígenas. As lutas chamadas de artes marciais, como o judô e o karaté, são originárias de países que ficam lá do outro lado do mundo, como o Japão, mas são atividades comuns também entre europeus, norte-americanos e brasileiros. Outro exemplo: em algumas escolas do Canadá e dos Estados Unidos há um jogo muito popular chamado lacrosse, que era praticado pelos índios norte-americanos. Foram eles que ensinaram esse jogo para os europeus que chegaram às suas terras. Os filhos e netos desses europeus formaram a população não-indígena do Canadá e dos Estados Unidos que agora ensina o lacrosse para os jovens estudantes (moças e rapazes).

Apesar do amplo quadro de possibilidades de trabalho para a Educação Física intercultural, na hora de pensar em soluções curriculares locais, é preciso cuidado. Não adianta imaginar um currículo cheio de variedades, se elas não fazem o menor sentido para o aluno. E interessante que os conhecimentos aprendidos e recriados na escola tenham a ver com o dia a dia dos alunos ou com suas possibilidades futuras.

Neste tema 3, a sugestão inicial é que se respeitem as demandas indígenas que se conhecem e os fatos que mais se destacam no momento atual, na "cultura corporal de movimento" dos índios do Brasil inteiro. Seguindo esse caminho, já observamos que a forte presença do futebol no cotidiano indígena, a atração também pelo vôlei, e os recentes eventos esportivos que trazem os índios para as cidades podem orientar a reflexão pedagógica e estimular soluções curriculares criativas.

O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E A AVALIAÇÃO

Na área da Educação Física, a avaliação do aprendizado está relacionada a dois aspectos: o desempenho físico do aluno e a sua capacidade de compreender e auxiliar na produção do conhecimento.

Quanto ao desempenho físico, é importante frisar que indivíduos diferentes têm competências e habilidades distintas: um "bom corredor" ou "bom jogador" não é, necessariamente, um bom aluno. Em termos de habilidades físicas, o bom aluno é aquele que *progride,* que *melhora* ao longo do processo de aprendizado. Mas esse progresso só pode ser avaliado com base nas capacidades e características pessoais de cada um.

Alguns critérios que podem ajudar a avaliação desta área nas escolas, ao final de seu estudo, será analisar se os alunos são capazes de:

- entender que a Educação Física não acontece só na escola, mas está presente em diversas atividades cotidianas e rituais;
- diferenciar os elementos da cultura corporal indígena que precisam da escola para serem transmitidos e os que não precisam;
- ajudar a transformar a prática esportiva, de simples divertimento, em objeto de conhecimento;
- compreender os significados culturais de atividades físicas tradicionais de sua cultura que estavam "esquecidas" (quando houver); valorizá-las; entender por que não estavam mais sendo praticadas; auxiliar no trabalho de pesquisa que leve ao seu "resgate";
- ajudar a criar maneiras de divulgar a cultura corporal de movimento de seu povo;
- dedicar-se às atividades físicas propostas com desenvoltura crescente.

INDICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Acredita-se que a figura que melhor se presta à condição de professor intercultural de Educação Física é aquele membro da própria comunidade, bilíngue/multilíngue, se for o caso, conforme cada situação, que também seja o responsável pelos conteúdos escolares das outras áreas. E que tenha alguma familiaridade com os conteúdos da Educação Física. Caso não tenha, ao menos deve ter interesse em se familiarizar com tais conteúdos; os cursos de formação são uma boa ocasião para que comece a se inteirar dos assuntos da área.

É evidente que as atividades dessa disciplina incluem a prática de jogos, brincadeiras e esportes. Mas, junto com a capacidade de organizar atividades assim, o professor precisa estar imbuído, fundamentalmente, do sentido da atividade de pesquisador da área da cultura corporal de movimento: a de seu próprio povo, a de outros povos indígenas e a da sociedade envolvente.

O que se requer do professor é a disposição para estar permanentemente recolhendo e elaborando novas informações e conhecimentos nessa área; seja por meio do contato com os membros mais velhos da comunidade; seja procurando, sempre que possível, trocar ideias com professores de outros grupos e outras escolas; seja, ainda, por meio da leitura das "páginas de Esporte" de jornais, e também de livros sobre as histórias e os fenômenos que acontecem com as modalidades esportivas no Brasil, na América Latina e no mundo, bem como da atenção a programas esportivos de televisão e de rádio. É importante, ainda, o conhecimento de aspectos regulamentares, técnicos e táticos dos esportes.

É preciso que o professor desenvolva, individualmente e também junto com os alunos, a capacidade de refletir sobre o campo de conhecimento que vai assim se construindo, elaborando uma leitura crítica das práticas esportivas e da sua situação na comunidade onde vive, na sua realidade mais próxima e no restante do País e do mundo.

Uma das principais tarefas do professor de Educação Física é investir num trabalho de reflexão crítica sobre as condições e os significados da introdução e do desenvolvimento dos esportes "dos brancos" nas sociedades indígenas, para, com o tempo, contribuir para a superação dos conflitos em torno deste assunto. O professor, nestes casos, é como um "mediador" e um "articulador" de posições opostas e conflitantes que existam na comunidade.

AVALIAÇÃO

A avaliação, como um dos elementos que compõe o processo de ensino e aprendizagem, é uma estratégia didática que deve ter seus fundamentos e procedimentos definidos no Projeto Político Pedagógico, ser articulada à proposta curricular, às metodologias, ao modelo de planejamento e gestão, à formação inicial e continuada dos docentes e demais profissionais da educação, bem como ao regimento escolar. Em outras palavras, ligada às concepções de educação, a avaliação deve servir para aprimorar o projeto político-pedagógico das escolas.

No que diz respeito à Educação Escolar Indígena, a avaliação deve estar associada aos processos de ensino e aprendizagem próprios, reportando-se às dimensões participativa e de protagonismo indígena da educação diferenciada. Tais dimensões visam à formação de sujeitos sócio-históricos autônomos, capazes de atuar ativamente na construção do bem viver de seus grupos comunitários.

A avaliação do processo de ensino e aprendizagem nas escolas indígenas terá como base os aspectos qualitativos, quantitativos, diagnósticos, processuais, formativos, dialógicos e participativos, considerando-se o direito de aprender, as experiências de vida dos sujeitos e suas características culturais, os valores, as dimensões cognitiva, afetiva, emocional, lúdica, de desenvolvimento físico e motor, dentre outros. Pautando-se numa abordagem historicamente situada, a avaliação deve possibilitar a transformação pessoal e social dos estudantes indígenas em suas relações intraétnicas e interétnicas.

Processos de avaliação excludentes são incoerentes com os princípios de uma educação escolar diferenciada. O direito à educação, à diferença e à aprendizagem pode ser cerceado em decorrência de avaliações padronizadas e homogeneizantes que não considerem as especificidades das escolas, dos estudantes e dos professores.

As escolas indígenas, na construção da educação diferenciada almejada, precisam desenvolver práticas de autoavaliação que possibilitem a reflexão de suas ações pedagógicas no sentido de reorientá-las para o aprimoramento dos seus projetos educativos, da relação com a comunidade, da relação entre professor e estudante, bem como da gestão comunitária nas escolas. Isto implica na revisão do conjunto de objetivos e metas do Projeto Político Pedagógico que expressa a função sociopolítica da escola e sua preocupação com a qualidade social das aprendizagens.

Nos processos de regularização das escolas indígenas, os Conselhos de Educação devem criar parâmetros de avaliação interna e externa que atendam às especificidades das comunidades indígenas, considerando suas estruturas sociais; suas práticas socioculturais e religiosas; suas formas de produção de conhecimento, seus processos próprios e métodos de ensino e aprendizagem; suas atividades econômicas; a construção de escolas de acordo com suas necessidades socioeducativas e ambientais e o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena. Busca-se, com isso,

garantir o reconhecimento das normas e ordenamentos jurídicos próprios das escolas indígenas legalmente assegurados pela legislação educacional.

Diante do papel central da avaliação na formulação e implantação das políticas educacionais, a inserção da Educação Escolar Indígena nos processos de avaliações institucionais das redes da Educação Básica deve estar condicionada à adequação desses processos às especificidades das escolas indígenas.

A avaliação institucional da Educação Escolar Indígena deve contar necessariamente com a participação e contribuição de professores e lideranças indígenas e conter instrumentos avaliativos específicos que atendam aos projetos político-pedagógicos das escolas indígenas

16. Referências Bibliográficas

Educação Especial:

AINSCOW, Mel; PORTER, Gordon & WANG, Margaret (1997). **Caminhos para as Escolas Inclusivas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional** (textos originais em inglês, apresentados em Salamanca, 1994)

BASTOS, Ana Cristina de Almeida Cavalcante Bastos. **A formação do professor do Ensino Religioso: um olhar sobre a inclusão de alunos com deficiência na escola.** São Paulo. Fonte Editorial, 2015

BASTOS, Ana Cristina de Almeida Cavalcante: RODRIGUES, Ana;; Paula Soares Loureiro; BASTOS, Layanna de Almeida Gomes Bastos. **Políticas públicas na educação brasileira**: caminhos para a inclusão; Atena Editora. Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018. Disponível em http://www.atenaeditora.com.br/wp-content/uploads/2018/03/E-book-Caminhos-para-a-Inclus%C3%A3o.pdf. Acesso em 13/11/2018

BERSCH, Rita; SCHIRMER, Carolina. Tecnologia Assistiva no Processo Educacional. In.: BRASIL. **Ensaios Pedagógicos:** Construindo Escolas Inclusivas. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular, 1ª versão**. 2015. Disponível em: http://www.portugueselegal.com.br/wpcontent/uploads/2017/07/bncc-versao1.pdf. Acesso em 05/11/2018

_____, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular, 2ª versão**. 2016 Disponível em: http://www.portugueselegal.com.br/wp-content/uploads/2017/07/bncc-versao2.pdf. Acesso em 07/11/2018

_____, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular, 3ª versão**. 2017 Disponível em: http://www.portugueselegal.com.br/wp-content/uploads/2017/07/bncc-versao3.pdf. Acesso em 09/11/2018

_____**Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007 Brasília, DF, 25 de agosto de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em 02/11/2018

_____**Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 22 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em 01/11/2018

_____**Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014**. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF, 2 de dezembro de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/Decreto/D8368.htm. Acesso em 02/11//2018

Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 17 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em 07/11/2018

_____**Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF, 24 out. 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm. Acesso em 03/11/2018

_____**Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em 12/11/2018

_____**Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez.1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf. Acesso em 15/11/2018

_____**Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 6 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 15/11/2018.

_____ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial**. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf. Acesso em 06/11/18

Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília DF, 05 out.1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 07/11/2018

FIGUEIREDO, Rita Vieira de Figueiredo; POULIN, Jean-Robert; GOMES, Adriana L. Limaverde. **Atendimento educacional especializado do aluno com deficiência intelectual**. São Paulo: Moderna, 2010, PP. 16-46.

FLEITH, Denise de Souza. **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação:** o aluno e a família. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos do Homem**. Adotada e aprovada em Assembleia Geral da ONU no dia 10 de dezembro de 1947. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.html. Acesso em 01/11/2018

PARAÍBA, **Lei nº 10.488 de 23 de junho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE e dá outras providências. João Pessoa, PB, 23 de junho de 2015. Disponível em: http://static.paraiba.pb.gov.br/2016/07/Lei-n%C2%BA-10.488-Plano-Estadual-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-2-1.pdf. Acesso em 10/11/2018.

RAMALHO, Sandra Verônica Leite; BARBOSA, Daniella de Souza. **Por uma Educação Especial para todos**: teorias, pesquisas e práticas pedagógicas em defesa de uma educação inclusiva. João Pessoa: Mídia Gráfica e Editora Ltda, 2018.

ROJAS, M. F. Independência na adolescência e vida adulta. **Temas sobre desenvolvimento,** v.6, n.35, São Paulo: Memnon, 1997.

SILVA, Renata de Arruda Câmara. Um olhar sobre o surdo na nova Base Nacional Comum Curricular no Brasil. Centro Virtual de Cultura Surda. **Revista Virtual de Cultura Surda.** Edição nº 23 de maior de 2018. Ed Arara Azul. Disponível em https://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/6%C2%BA%20Artigo%20da%20Revista%2023%20de%20CAMARA%20SILVA.pdf. Acesso em 07/11/2018.

Educação de Jovens e Adultos:

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgado em 5 de outubro de 1988. 35. ed. Brasília: Senado Federal, 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Atual. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto. gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 03 maio 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CEB N°1, de 5 de julho. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos**, 2000.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE)**. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília-DF, 2001.

BRASIL. Resolução Nº 3, de 15 de julho. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos**, 2010.

BRASIL. **EMC 59/2009 (Emenda Constitucional):** promulgada em 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da Educação Básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/ emc/emc59.htm>. Acesso em: 16 nov. 2018.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS UMANOS. 1948. Disponível em: <https://declaracao1948.com.br/declaracao-universal/declaracao/?gclid= CjwKCAiAuMTfBRAcEiwAV4SDkTCRVNZc8DXht3zc6EPKSVWVCvaKqC2qnHMG6hWFoj9ftn1sM2F GqRoClKIQAvD_BwE>. Acesso em: 16 mar. 2018.

FREIRE, Paulo. O Homem e Sua Experiência/Alfabetização e Conscientização. In: FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980, p. 13-50.

HADDAD, Sérgio. **Educação de Jovens e Adultos, a promoção da cidadania ativa e o desenvolvimento de uma consciência e uma cultura de paz e direitos humanos.** 2003. Mimeo.

MANFREDI, Silvia Maria. **Política: educação popular.** São Paulo. Ed. Símbolo. 1978. Disponível em: <https://educador.brasilescola.uol.com.br/trabalho-docente/a-educacao-jovens-adultos.htm>. Acesso em: 13 nov. 2018

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Jovens e Adultos como Sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem.** Revista Brasileira de Educação, Set./Dez.1999, n. 12, p. 59-73.

PIERRO, M. C. Di; HADDAD, S. **Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional**. Cad. Cedes, v. 35, n. 96, p. 197-217, 2015.

RIBEIRO, V.M.M. (Org.) **Educação para Jovens e Adultos: ensino fundamental:** proposta curricular – 1º segmento – São Paulo: Ação Educativa: Brasília: MEC, 2001.

SILVA, 2014. **Dificuldades da Matemática na Educação de Jovens e Adultos no CEIEBJA de Nova Londrina, PR**. 2014. 35 f. Monografia (Especialização) - Especialização na Pós-Graduação em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2014.

Educação Quilombola:

BRASIL, Ministério da Educação. Educação Quilombola. Brasília: Salto para o Futuro. Boletim n. 10, 2007.

BRASIL. PROGRAMA BRASIL QUILOMBOLA. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2004.

BRASIL. Decreto Lei n. 4.887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4887.htm

BRANDÃO, Ana Paula. Saberes e fazeres, v. 3: modos de interagir. RJ. Fundação Roberto Marinho, 2006.

Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira de 1971. Lei de Diretrizes e Base da Educação brasileira de 2005
BRASIL. Constituição Brasileira de 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituiçao24.htm> Acesso em: 24/07/2008.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. Educação das Relações Étnico-raciais. Belo Horizonte. Mazza Edições 2007.

Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas Estaduais 2018. Disponível em: http://paraiba.pb.gov.br/downloads/DIRETRIZES_2018_PARA_DIVULGA%C3%87%C3%83O.pdf

Orientações Curriculares Diversidades Educacionais - Secretaria de Estado e Educação de Mato Grosso. Disponível em: http://cos.seduc.mt.gov.br/upload/permanente/Arquivo/LIVRO%20ORIENTACOES%20CURRICULARES%20DAS%20DIVERSIDADES%20EDUCACIONAIS%20com%20ficha%20catalografica25050826543953.pdf

Educação Indígena:

BACELLOS, Lusival. Práticas educativo-religiosas dos Potiguara da Paraíba. João Pessoa: Editora da UFPB, 2010.

Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

NASCIMENTO, José Mateus (org.).Etnoeducação potiguara: pedagogia da existência e das tradições. 2ª. Ed. – João Pessoa: Ideia, 2017.

PEREIRA, Jhones Rodrigues. *Educação Física Escolar Indígena: O Programa Segundo Tempo e sua Importância na Revitalização dos Jogos Tradicionais das Crianças do Povo Baré na Escola Municipal de Terra Preta – Rio Negro – Manaus/ Amazonas*. 2006. 69 p. Monografia (Especialização) – Universidade de Brasília. Centro de Educação a Distância. Manaus, 2006.

Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília: MEC, SECAD, 2005. Disponível em: http://www.paraibacriativa.com.br/artista/indios-tabajaras/. Acessado em 31 de outubro de 2018.